Constantin Cucoş

POLIRO

INFORMATIZAREA ÎN EDUCAŢIE

Aspecte ale virtualizării formării



Cuprins

Introducere 9

Capitolul 1. Virtualizarea educaţiei – determinări, fundamente, perspective 13

1.1. Virtualizarea – sensuri şi evoluţii 13

1.2. Virtualizarea – tendinţă „naturală" a evoluţiei şi organizării lumii reale 15

1.3. Aspecte ale virtualizării educaţiei 21

1.4. Niveluri şi ipostaze ale virtualizării şcolii 26

1.5. Tipologia situaţiilor virtuale de învăţare 30

1.6. Şcoala contemporană şi provocările virtualizării 33

1.7. Autoformarea – condiţie şi ţintă a virtualizării educaţiei 37

Capitolul 2. Mondializarea şi informatizarea procesului educativ 41

2.1. Educaţie şi mondializare 41

2.2. Un caz de globalizare secvenţială: integrarea europeană 43

2.3. Globalizarea şi dinamica diferenţierii 45

2.4. Economia cunoaşterii în era informatizării 48

2.5. Educaţia – vector şi rezultat al globalizării 52

2.6. Educaţia – între tehnologie şi economie 56

2.7. Informatizarea şi noile obiecte pedagogice 60

2.8. Noile tehnologii de informare şi de comunicare (NTIC) şi educaţia 63

2.9. Funcţionalităţi ale calculatorului în şcoală 69

Capitolul 3. Cybercultura şi avatarurile învăţării în era internetului 75

3.1. Dimensiunea culturală a cyberspaţiului 75

3.2. Cunoaşterea implicită şi explicită şi strategiile metacognitive 82

3.3. Statutul educaţional al internetului 85

3.4. Socializarea şi internetul 90

3.5. Omul informaţional – avataruri şi limite 91

3.6. Lumea virtuală ca refugiu şi sursă de însingurare 94

3.7. Riscurile unei societăţi informaţionale 100

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4. Către un nou mediu de învăţare: comunitatea virtuală 103
4.1. Comunitatea virtuală – formă de emergenţă şi difuziune a cunoaşterii 103
4.2. Învăţarea colaborativă 111
4.3. Comunicare şi mediatizare 115
4.4. Comunitatea virtuală – spaţiu de manifestare a inteligenţei colective 119
4.5. Campusul şi clasa virtuală 122
4.6. Comunitatea virtuală a cadrelor didactice 126
Capitolul 5. *E-learning*-ul şi resursele sale formative 133
5.1. *E-learning*-ul – trăsături şi funcţionalităţi 133
5.2. *M-learning*-ul – o variantă „îmbunătăţită" a *e-learning*-ului 144
5.3. Caracteristici şi dimensiuni ale conţinuturilor de tip *e-learning* 147
5.4. Indeterminarea conţinutului învăţării 153
5.5. Criterii de evaluare a unui produs curricular digital 156
5.6. AEL – un exemplu de platformă de tip *e-learning* 176
5.7. Portofoliul digital 179
Capitolul 6. Educaţia deschisă la distanţă – o ipostază a virtualizării educaţiei 185
6.1. Funcţionalitatea distanţei din perspectivă psihopedagogică 185
6.2. Determinarea tehnologică a educaţiei deschise la distanţă 188
6.3. Medierea didactică şi autonomia educatului 193
6.4. Atuurile educaţiei la distanţă 196
6.5. Perspective şi interogaţii posibile 198
Concluzii 201
Bibliografie 207

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Soţiei Mihaela şi fiicei noastre Ioana, care
prea bine ştiu că, în calitate de pretins pedagog
ce sunt, una spun (scriu) şi alta fac...

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Introducere

Acum şaisprezece ani, când am venit ca dascăl în Universitate, nu ştiam nimic despre calculatoare. Nici eu, nici colegii mei din facultatea noastră nu prea realizam ce este un computer, care este utilitatea lui în acest spaţiu şi cum se foloseşte. Nu exista nici măcar o facultate de profil (între timp, aceasta livrează specialişti la Microsoft), iar singurele calculatoare ce existau pe atunci în Iaşi puteau fi găsite la câteva unităţi reprezentative, cum ar fi Centrul de Calcul, Universitate, Politehnică etc. Primul calculator pe care-l văzusem ca student mă impresionase plăcut, chiar dacă acesta avea volumul unei jumătăţi de camere. Mai aflasem atunci de la profesorul de logică generală că, nu peste mult timp, computerul va face parte din peisajul nostru comun... că va fi capabil de nu ştiu ce... şi că toţi vom poseda câte unul! Ce naivitate, ne spuneam atunci în gând, ce ţi-i şi cu profesorii ăştia, văd numai cai verzi pe pereţi...

Astăzi, după cum se poate constata, universitatea este plină de calculatoare, iar acestea sunt utilizate de la portar şi până la rector; personal, posed câteva, acasă şi la serviciu, pentru mine şi pentru membrii familiei. De la demersul de pregătire a cursurilor şi până la predarea acestora, de la activitatea individuală şi până la cea colectivă, de la efortul de a mă informa eu însumi şi până la dorinţa de a-i informa şi pe alţii, de la munca de cercetare şi până la cea administrativ-financiară, în scopuri profesionale sau complementare, computerele ne uşurează viaţa, maximizează disponibilităţile noastre naturale şi, în general, vin cu o altă dinamică şi eficienţă a activităţilor. Ceea ce se întâmplă în mediul universitar este valabil, după cum ştiţi, pentru orice alt sector al vieţii noastre sociale.

Se mai petrece însă ceva în universitatea noastră. De o bucată de vreme, activităţile noastre academice (sau o parte dintre ele) s-au „virtualizat", nu se derulează în cadrul unor întâlniri concrete, faţă în faţă, ci *in absentia*, la distanţă, electronic, eterat, prin disponibilizarea cunoaşterii în formă digitală, în „reţele" care nu se simt şi nu se văd. Multe dintre activităţile specifice profesorilor şi studenţilor se consumă în cadrul unor dispozitive virtuale de predare-învăţare.

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
REDACTORIE — PSIHOLOGIE

Relaţiile de ordin didactic se consumă aievea, dar şi on-line. Universitatea noastră concretă, plasată undeva în frumosul deal al Copoului, este „dublată" de una ce nu se vede, însă care este peste tot, e activă şi efervescentă, devenind ubicuă la nivelul unui areal extensiv, greu de delimitat. Ea are o nouă „faţă" – una virtuală –, accesibilă din orice loc de pe pământ, înălţată însă pe un „corp" (de clădiri, de profesori) perfect decelabil, identificabil, real. Virtualul are totuşi un corespondent... pe pământ! Tot mai multe facultăţi, indiferent de profilul lor, au dezvoltat şi linii de instrucţie deschisă şi la distanţă. Iar ceea ce este în universitatea noastră găsim şi pe la alţii.

Am pornit de la relatarea unor fapte concrete, proxime, dar ele se înscriu în tendinţe majore ale civilizaţiei contemporane. Peste tot în lume, educaţia îşi subsumează (uneori, se supune...) noile tehnologii de informare şi de comunicare. „Revoluţia informatică" în educaţie schimbă din temelii paradigma clasică de generare şi transmitere a cunoaşterii. Comunitatea de învăţare prezintă noi dimensiuni şi reliefuri faţă de cea ştiută. Interrelaţionările virtuale, la nivelul studenţilor şi profesorilor, cunosc concretizări nemaiîntâlnite până acum. Circulăm nu numai fizic, ci şi virtual. Ne ducem unde nici cu mintea nu gândim şi intrăm în legătură cu cine vrem şi cu cine nu. Societatea cunoaşterii obligă la alte modalităţi de schimb şi gestionare a cumulului cultural – al trecutului sau al prezentului –, la alte modalităţi de colaborare în edificarea, evaluarea, probarea cunoaşterii.

Axiomele tradiţionale de funcţionare a Şcolii se cutremură din temelii. Metafora profesorului atoatecunoscător şi a elevului/studentului îngurgitator rămâne o amintire cu iz amar-romantic. Avem de-a face cu un nou context cultural, cu noi proceduri, roluri şi raporturi în formarea şi cultivarea tinerei generaţii. Am păşit, odată cu epoca digitală, în stadiul în care fiecare învaţă de la fiecare. Mai toate persoanele, pe rând şi în ponderi diferite, dau câte ceva şi iau câte ceva. Instruirea electronică sparge diada clasică a învăţării, instaurând o structură stelară, multinivelară, de instaurare a *savoir*-ului şi de împărtăşire a cunoştinţelor. Comuniunea de învăţare lasă în urmă relaţiile didactice autoritare, asimetrice, de tip magistrocentrist.

A apărut un nou referenţial al învăţării umane – *cybercultura*, altfel generată, modelată, disipată. Spaţiul cultural a „explodat" şi are o nouă dinamică şi o nouă configuraţie. Cultura umanităţii, altădată specializată şi denivelată, „predată" pe felii de specialiştii profesori, a devenit acum un „bun" disponibilizat de către oricine şi în orice loc, cunoscând o „autogenerare" continuă prin felul cum este plasată, transmisă mai departe, semnificată şi interpretată. Ce-i de făcut în aceste condiţii? Principiile pedagogiei clasice trebuie reformulate, iar psihologia învăţării trebuie să găsească alte soluţii la dilemele ivite pe neaşteptate. Constatăm cu uimire că ceea ce ştiam deja nu se mai „nimereşte" cu faptele actuale. Apar acte

BCU IAŞI CONTRA UNIVERSITY LIBRARY

şi procese care nu mai pot fi explicate prin teoriile cunoscute. Nu mai putem lucra întotdeauna cu supoziţii vechi. Fără a arunca totul la „coşul" istoriei, e obligatoriu să supunem la proba faptelor ceea ce ne vine din trecutul formării noastre culturale. Cu spirit critic, discernământ, moderaţie şi cu multă responsabilitate. Procesele lumii actuale ne obligă să schimbăm şi artefactele teoretice de asumare sau prefigurare a acestora. Procesul/produsul nou apărut generează la om şi nevoia de a-l asalta în modul său de a fi sau de a se impune...

Lucrarea noastră chiar asta încearcă să facă : să semnaleze că lumea cunoaşterii şi a educaţilor s-a schimbat şi, odată cu aceasta, trebuie să ne schimbăm şi noi, educatorii. Că trebuie să ne asumăm noi roluri în concordanţă cu recentele evoluţii. Înţepenirea noastră într-un proiect de formare învechit, poate revolut, anunţă că ceva nu e în regulă cu noi. În faţa schimbării, trebuie să devenim mai... dinamici. Conştientizarea unei stări de fapt este începutul unui nou mod de a gândi şi de a acţiona.

Încercăm, aşadar, să aducem câteva argumente în favoarea poziţionării corecte în faţa acestor realităţi şi pledăm pentru înnoirea instrumentelor noastre psiho-pedagogice. Îi rugăm şi pe alţii să pună umărul la ceea ce noi doar am început.

Să ne urăm inteligenţă, spirit vizionar şi succes !

Autorul

Iaşi, 24 ianuarie 2006

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 1

Virtualizarea educaţiei – determinări, fundamente, perspective

1.1. Virtualizarea – sensuri şi evoluţii

O nouă faţă a realului se impune din ce în ce mai mult şi face concurenţă celei ştiute de noi: e vorba despre una virtuală, posibilă. Lucrurile, procesele şi indivizii ca atare au atât o prezenţă reală, cât şi una imaginară, ireală. Un om este ceea ce constatăm că este, dar şi ceea ce el crede, speră, visează că ar putea fi. Hibridarea permanentă dintre real şi virtual stă probabil la baza spiritului prospectiv şi progresiv al conştiinţei umane. Fiecare obiect virtual anunţă unul real. Ca să stăpânim realitatea, ne bazăm pe „prelungirile" sale imaginare. Virtualul de astăzi devine realul de mâine.

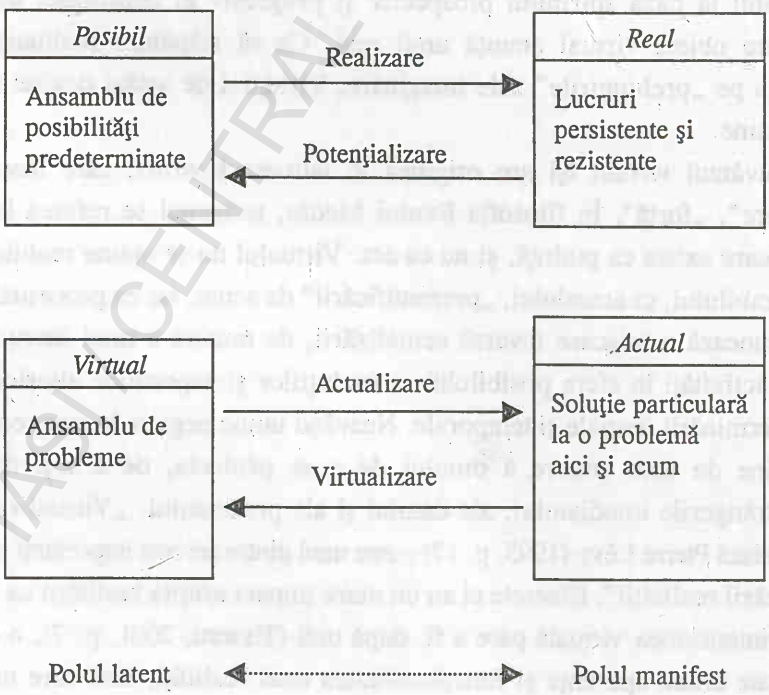
Cuvântul *virtual* îşi are originea în latinescul *virtus*, care înseamnă „putere", „forţă". În filosofia Evului Mediu, termenul se referea la acel ceva care exista ca putinţă, şi nu ca act. Virtualul nu se opune realului sau realizabilului, ci actualului, „prezentificării" de acum, iar ca procesualitate, desemnează o mişcare inversă actualizării, de mutare a unui lucru sau a unei activităţi în sfera posibilului, a evoluţiilor şi capriciilor ulterioare, a indeterminării spaţiale şi temporale. Neavând nimic negativ în sine, conceptul ţine de acea putere a omului de a se proiecta, de a ieşi de sub constrângerile imediatului, ale datului şi ale prezentului. „Virtualizarea – subliniază Pierre Lévy (1995, p. 17) – este unul dintre cei mai importanţi vectori ai creării realităţii". Efectele ei au un mare impact asupra realităţii ca atare.

Dimensiunea virtuală pare a fi, după unii (Tisseau, 2001, p. 7), o cvasi-realitate având aparenţa şi funcţionalitatea unei realităţi, însă care nu este

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

totuşi realitate ; e un fel de simulacru sau succedaneu al acesteia. O realitate virtuală este aceea ce are toate condiţiile esenţiale de a deveni (sau de a fi luată drept) realitate. Este totuşi mai puţin decât realitatea ca atare. Termenul are o semnificaţie echivocă şi paradoxală (ca şi expresiile *mort vivant*, *clar obscur*, *linişte elocventă*). Proprietatea esenţială a lumii virtuale o constituie, potrivit autorului de mai sus (Tisseau, 2001, p. 8), *autonomia*, respectiv capacitatea acestei realităţi artificiale de a exista prin sine, fără nici o înrădăcinare concretă, însă care se rabate asupra realităţii descoperind-o, inventând-o, realizând-o. Precum celebra marionetă italiană Pinocchio, care, păpuşă fiind, devine animată şi independentă de creator, lumea virtuală se desprinde de subiectul ce a generat-o, fiinţând de sine stătător şi influenţând realităţile la care face trimitere.

Accepţiunea virtualului, care coboară până în filosofia Evului Mediu, este analizată cu pertinenţă de Pierre Lévy (1995). El identifică în real trei valori, rezultând astfel patru moduri de a fiinţa, care se opun două câte două – posibilul realului, iar virtualul actualului –, conform schemelor de mai jos :



BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Posibilul este un real nemanifest, latent, actualul este acel ceva care se manifestă *hic et nunc*, drept o soluție concretă, creativă pentru o problemă dată, iar virtualul apare ca o configurare dinamică de forțe și finalități. Virtualizarea transformă actualitatea inițială în soluție a unei problematici mai generale.

Se pot degaja mai multe înțelesuri ale realității virtuale (vezi Nifle, 2002), cu ipostaze subiacente.

Într-o primă accepțiune, realitatea virtuală este o simulare a lumii, obținută prin manipularea unor modele, a unor structuri, a unor legături specifice. Cel mai nou instrument pentru a simula pare a fi computerul, el însuși un simulacru al funcționalității și performativității creierului uman (ce-i drept, maximizate).

În al doilea rând, realitatea virtuală are ca specificitate nu simpla reproducere a unor modele reale, ci deschiderea unui evantai de potențialități prin depășirea proprietăților lucrurilor reale. Într-un muzeu virtual, putem manevra altfel tablourile, intrând în structurile lor interne, fapt de neimaginat într-un muzeu real.

Pentru alții, realitățile virtuale constau în producerea, prin instrumente sofisticate, a unei cvasirealități, ca urmare a unei fuziuni om-mașină, prin translarea la om a unor instrumente de reactivare sau maximizare a unor funcțiuni naturale (de pildă, apelul la ochelari, telescop, proteze, stimulatoare cardiace), dar și de translare la mașini a unor proprietăți umane (de a vorbi, de a reacționa printr-o conduită antropoidă).

Un alt sens este dat de calitatea acestei realități virtuale de a fi purtătoare de promisiuni. Realitatea virtuală este un proiect ce pregătește apariția unei realizări sperate (Europa unită, Pacea mondială etc.). *Virtualul*, ca termen, provine din *virtute* și are înțelesul de acel ceva care se proiectează înspre dorința mult visată.

1.2. Virtualizarea – tendință „naturală" a evoluției și organizării lumii reale

Mișcarea de virtualizare (adică a înlocuirii a ceva cu altceva, a tergiversării, a mutării actelor noastre dinspre actual către potențial) constituie un vector al evoluției structurilor existențiale, de la forme prime, naturale, către

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

forme derivate, artificiale, sofisticate. Omului îi este caracteristică tendința de ascundere, de disimulare, de camuflare a adevăratelor porniri prin înlocuirea acestora cu formule socialmente acceptabile, prin sublimarea tendințelor animalice, prin deliberare și prin deturnarea unor înclinații „nepermise". Procesul de umanizare s-a realizat printr-un triplu proces de virtualizare: virtualizarea prezentului imediat prin intermediul limbajului (ceea ce nu se putea explicita la nivel comportamental era transferat la nivelul expresiilor lingvistice), virtualizarea actelor fizice prin instrumentele tehnice (ceea ce nu se putea face efectiv cu trupul era preluat de dispozitive sau invenții tehnice), virtualizarea violenței prin intermediul contractului (ceea ce se dovedea distructiv și sursă permanentă de conflict era negociat și supus învoielii, înțelegerii).

Ceea ce nu se poate realiza la un moment dat este „împins" în sfera posibilului, a unei cauționări viitoare pe axa timpului. Dacă totul s-ar realiza *acum*, nu ar rămâne nimic de atins în viitor. La scară individuală sau socială, posibilul ne mobilizează, ne împinge înainte, ne înalță valoric. Artificializarea despre care pomenim nu are numaidecât consecințe negative. Crearea noilor artefacte asigură individului o cunoaștere și o întrebuințare efectivă a lumii în care existăm.

Lumea „se dedublează" prin intermediul spațiului virtual. Ceea ce realitatea nu îngăduie la un moment dat este lăsat la discreția virtualului. Pe de altă parte, și această lume plăsmuită poate deveni un fel de imagine a realului.

> A fi o imagine înseamnă tocmai a fi „imaginea a ceva", adică a nu exista numai prin sine, ci a trimite la și a semăna cu altceva. Altfel spus, imaginea poartă în chiar definiția ei ideea dependenței de un alt lucru decât ea însăși, dependență de un model în sensul unei asemănări morfologice. Calitatea și adevărul conținutului unei imagini sunt deci condiționate de o comparație între imaginea-copie și forma de referință, care ne permite să stabilim că, pe de o parte, copia este imagine și, pe de altă parte, ea este imagine mai mult sau mai puțin asemănătoare. Devenind imagine, o formă este chemată să existe pentru a doua oară, deopotrivă Aceeași și Alta, deoarece ea trebuie să-și fie asemănătoare, dar și să fie suficient de distinctă de modelul său, pentru a putea să apară ca imagine, și nu ca ființă originală. Ca atare, imaginea este întotdeauna inseparabilă de o înțelegere în termeni de filiație. Fiind imaginea a ceva, ea trimite inevitabil la originea sa și pretinde așadar să fie gândită prin intermediul paradigmei

> genealogice. În mod simetric, de altfel, nu există imagine decât dacă o realitate, ideală sau materială, se reproduce, adică iese din sine și dă naștere la ceva diferit de sine însăși. Zămislirea, filiația și genealogia constituie așadar câmpul metaforic privilegiat pentru a gândi imaginea, de vreme ce orice reproducere tinde să producă o înrudire și deci nașterea unei imagini. (Wunenburger, 2004, p. 129)

Citatul de mai sus dă seama de această prelungire a realului în lumea imaginară. Existența nu se reduce doar la factualitate, la lucruri concrete, direct reperabile în mediul proxim. Totodată, putem trage concluzia că între cele două lumi sunt multe filiații; la o adică, ele comunică, se stimulează și se întrețin reciproc.

Virtualizarea este generată de însăși puterea structurantă și forța imaginativă a gândirii și limbajului. Prin limbajul oral sau scris se depășește datul concret, pentru a-l manevra dincolo de circumstanțele lui de emergență. Prin scriitură se realizează o virtualizare a memoriei, o prelungire a unor date dincolo de realitățile imediate de care erau intrinsec legate. În timp, omul a inventat destule tehnici de potențare a informației. Lévy (1995, p. 71) conchide:

> Limbajele omului virtualizează timpul real, lucrurile materiale, evenimentele actuale și situațiile în desfășurare. Din dezintegrarea prezentului absolut se ivește, ca două fețe ale aceleiași creații, timpul și contra-timpul, fața și reversul existenței. Adăugând lumii o dimensiune nouă, eternul, divinul, idealul au o istorie.

Standardizarea unor structuri (materiale, sociale, ideale) induce și ea noi aspecte ale virtualizării. Omologiile structurale fac din fiecare componentă o piesă a ansamblului ce poate fi construit. Standardizarea aduce după sine o compatibilizare a sistemelor economice, financiare, educaționale, informaționale. Construirea unor spații politico-economice integrative (Uniunea Europeană!) presupune o standardizare, respectiv o virtualizare a unor ansambluri ce se fac și se refac necontenit, indiferent de decalajele temporale sau spațiale.

Organizarea virtuală a unui ansamblu existențial comportă o serie de caracteristici ce trebuie avute în vedere:

- potențialitatea de a intra în legătură sau în „sinergie" informațională cu un număr mare de parteneri, fiecare aducând cu sine percepții, poziționări și capitaluri informaționale noi;

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- posibilitatea manevrării temporalității, prin compatibilizarea acesteia cu repere personale și constrângeri individuale. Cu această ocazie, timpul nu mai rămâne doar o realitate inexorabilă, strict obiectivă, ci devine o dimensiune relativ fluidă, manevrabilă subiectiv;
- valorizarea responsabilă a datului tehnic, care nu mai este receptat ca un „dușman", ca o realitate ostilă, ci este înțeles ca un adjuvant sau un prieten al unei sperate întâlniri;
- încrederea într-un alt etaj al realității, oarecum „suprareal", ce transcende datul perceptibil și materialitatea tangibilă. Năzuința către transcendență găsește o împlinire cu reverberații foarte concrete (setea de informare, oportunitatea de a cumpăra ceva, interpelarea operativă a unei competențe care interesează etc.);
- ivirea unui nou tip de sociabilitate, mult mai eterată, bazată pe afinități autentice și o mare încredere, ce poate suplini carențele sociabilității reale (stringența contiguității spațiale, rutina și plictiseala unei cognoscibilități forțate etc.).

Fiecare pas sau fațetă a virtualizării apropie pe om de realitate și de adevăr. Departe de a construi un spațiu ireal, tentația virtualizării apare ca o necesitate a omului de a manevra realitatea și de a subzista în timp.

Nici acte precum creația artistică nu scapă tentațiilor virtualizării. Și aceasta se înscrie uneori pe traiectul modularizării și interoperabilității susținute de noile tehnologii. Există producții ce țin de combinatorica digitală, de performativitatea mașinilor electronice, de calcul, de permutabilitatea infinită presupusă de unele programe ale calculatorului. Sensibilitatea umană poate fi ajutată de computer pentru a se exprima. În academiile serioase de artă, se ia în calcul și aportul noilor tehnologii (vezi Drucker, 1997). Virtualizarea conduce la o alterare a realității, la o prelucrare artizanală a acesteia, la o „de-realizare prin participare" (Merzeau, 2002).

Proprietățile virtuale pot fi simple metafore ale spațiilor reale, generând lumi separate, construite, imaginate, având valențe atipice, inventate, visate. Există mai multe ipostaze ale acestor situații (vezi Queau, 2004).

Realitatea virtuală este o primă ipostază și constă în acea plăsmuire confecționată, în prelungire sau în opoziție cu realitatea perceptibilă; avem

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

de-a face cu o neorealitate sau o realitate nouă, inedită. Virtualul schimbă relația noastră cu lumea reală, cu lucrurile, cu spațiul, cu timpul. Locul nu se mai definește substanțial, ci prin proprietăți noi, cum ar fi conectivitatea, adică posibilitatea de a stabili legături, de a intra în comunicare, în reverberație și vibrație informațională. Virtualul este dincolo de real, cu ceva din el și, uneori, împotriva lui. Pe de altă parte, și realul pretinde uneori să fie „dublat", aureolat de ireal, de virtual. Hibridarea permanentă a realului de virtual și invers stă probabil la baza progresului spiritului prospectiv și progresiv al conștiinței umane. Fiecare obiect virtual trimite spre un altul, deschide noi posibilități de invenție și de imaginație. Universul (obiectual, semantic) devine dilatant, fluid, maleabil, dispus să primească orice. Arhitectura și conținuturile adiacente devin infinite prin mașinațiunile conștiinței năucitoare.

Realitatea adăugată (*suplimentată*) reprezintă un grad mai mare al prezenței realității, peste care se adaugă una confecționată, inventată. Se spune despre o realitate că este prelungită atunci când acesteia i se adaugă informații virtuale, consemne sau grafisme construite de om (de pildă, când în dispozitivul de ochire al unei puști cu lunetă apar indici topografici suplimentari, ce indică distanțe, volume, indicații de execuție etc. sau când peste imaginile luate din satelit asupra unui teritoriu apar structuri confecționate conținând informații specifice de geografie, cartografie, hidrologie, demografie etc.).

Realitatea virtualizată propune o nouă alianță și o întrepătrundere între realitate și virtualitate, ce conduce la o prelungire a realității în virtual pe baza datelor puse la dispoziție de real (realizarea unei imagini tridimensionale pornind de la una bidimensională, întocmirea unui portret robot plecând de la câteva descrieri ale trăsăturilor, reconstituirea unei figuri umane pe baza unui craniu etc.). Este un exercițiu de modelizare prin extensie și extrapolare.

Teleprezența permite prezența și acțiunea la distanță, în timp real, prin intermediul unor dispozitive electronice și mecanice sofisticate (intervenția chirurgicală la distanță, teleconferința școlară etc.).

O altă modalitate de raportare la lumea virtuală o constituie *imersiunea* (Fidler, 2004, p. 163), plonjarea mai adâncă în meandrele desfășurărilor constructelor tehnice. În loc să navigăm abstract printre idei și concepte, pătrundem într-un univers vivant, având iluzia unei interacțiuni directe cu

BCU „LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

obiectele (de pildă, consultând cărţile de pe rafturile unei biblioteci virtuale, depozitate desigur pe autori sau tematic, ca şi când ne-am afla într-o bibliotecă reală). Numeroşi indici ne vor ghida sau chiar ne vor ajuta în găsirea unui parcurs. Mai mult decât atât, am interacţiona cu obiectele, deplasându-le sau folosindu-ne într-un anume fel de ele. În loc să mergem undeva în lume (un oraş, un monument artistic sau natural), aducem lumea la noi, pe ecranul monitorului, manevrând obiectul şi vizualizându-l din anumite unghiuri. Camera Web, plasată undeva pe mapamond, ne arată cum este vremea sau cât de aglomerat este traficul în acel loc.

Ce nu are virtualul comparativ cu realul? Există o deosebire de esenţă: virtualul nu poate fi niciodată *locuibil* pentru om (Dessertine, 1999), nu devine un înlocuitor definitiv al realităţii. Nici o fiinţă umană sănătoasă nu se poate deplasa şi nu poate fi înconjurată doar de o lume virtuală. Oricât de evoluat ar fi acest perimetru şi oricâţi stimuli naturali i-ar mima, eu, ca fiinţă umană, nu mă pot mulţumi cu acest spaţiu. Într-o realitate virtuală, corpul personal, psihismul şi sentimentele mele ca atare vor fi angajate doar parţial (voi vedea florile, dar nu le voi putea pipăi sau mirosi; aş putea conversa video cu persoana iubită, dar nu aş putea-o atinge...). Virtualul intervine în existenţa noastră ca parţialitate a vieţii reale sau a iluziei, a dorului de aceasta. Chiar şi hipertextul, ca potenţialitate de legături, nu este prezent dintr-odată pe ecranul monitorului, ci doar secvenţă cu secvenţă şi în funcţie de performanţele conexiunilor şi ale programelor adiacente.

Comunicarea dintre spaţiul virtual şi cel real ţine de complementaritatea/dualitatea existenţei noastre, şi nu de rigiditatea instalării definitive doar într-una dintre ele. A te plasa într-o lume virtuală nu trebuie să devină o activitate obişnuită, normală, de zi cu zi, ci o deplasare interesată, deliberată, voită, ce deschide un evantai de oportunităţi. Ne translăm în acest spaţiu nu din obişnuinţă, ci pentru că, la un moment dat, avem o nevoie, un interes. Cu alte cuvinte, e de dorit să rămânem instalaţi bine în realitate. Cu cât vom fi mai „realişti", cu atât ne vom bucura mai mult de „irealitate". Ne inserăm într-un grup virtual pentru că, în cel real, posibilităţile noastre sunt mai limitate (distanţă mare, lipsă de timp, din considerente intime, din dorinţa de anonimizare etc.). Cyberspaţiul deschide noi frontiere ce aduc nu numai linişte, ci şi nedumeriri. Ca şi situaţiile concrete ale lumii

BCU "ASTRA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

reale, cele din spaţiul virtual sunt şi ele, de bună seamă, generatoare de probleme. E nevoie de o nouă învăţare: să convieţuim cum se cuvine în acest perimetru. Nu este hazardant să sperăm că şi lumea aceasta va trebui să fie ghidată de coduri clare de ordin deontologic şi chiar juridic (acestea din urmă se înfiripă deja).

1.3. Aspecte ale virtualizării educaţiei

Educaţia, ca proces, a mizat şi a implicat dintotdeauna potenţialitatea. Finalitatea formării viza nu individul actual, ci pe cel virtual, aşa cum era el prefigurat la un moment dat. Nu starea prezentă interesa (cu toate că şi ceea ce este individul la un moment dat trebuie ştiut, aceasta fiind o premisă a reuşitei educaţiei), ci, mai degrabă, ceea ce omul trebuia să devină în viitor. De asemenea, educaţia a fost tentată nu numai să actualizeze (comportamente, atitudini, valori), ci să şi potenţeze viitoare stări, să pună persoana pe un drum, s-o direcţioneze înspre anumite ţinte. Având în vedere că educaţia instituţionalizată este limitată în timp, ea durând de regulă cel mult două decenii, aceasta va deschide doar apetituri, trasee, conduite etc., ele definitivându-se într-o perspectivă încă nefixată, chiar improbabilă.

Vom conchide spunând că educaţia, prin definiţie, este evident potenţatoare şi „virtualizatoare". Ea împinge actualul înspre virtual; se speră ca acesta să se realizeze doar secvenţial şi progresiv.

Asistăm astăzi însă la un puseu în ceea ce priveşte virtualizarea educaţiei, la ivirea altei „feţe" a acesteia. Avem de-a face cu o înscriere expresă a formării sau a unor etape ale acesteia pe un palier explicit virtual. Înmulţirea liniilor de instruire deschisă şi la distanţă, includerea cyberculturii ca un nou referenţial în învăţare, atragerea internetului ca sursă şi mijloc didactic, multiplicarea în timp real a legăturilor dintre partenerii educaţiei mediate de calculator şi raportarea la cyberspaţiu ca mediu privilegiat şi informatizarea educaţiei în genere constituie exemple concludente ale evoluţiei enunţate. Nu înseamnă că totul în materie de educaţie se mută dinspre actual către virtual. Fără o necesară şi o precisă actualizare (a unor cunoştinţe, deprinderi, valori) nu poate fi vorba despre virtualizare. Ceva nu poate să apară din nimic. Virtualul se adaugă, firesc, la conduitele care s-au realizat prin programele educative clasice.

BCU IAŞI CENTRALĂ UNIVERSITARĂ LIBRARY

Ceea ce se schimbă fundamental în noile ipostaze ale educaţiei este raportul faţă de cunoaştere. Aceasta nu mai este o entitate dată, definitivă, statică, fixă, sigură şi unică, ci devine o realitate permeabilă, deschisă, fugitivă, dilematică, plurală. De aici şi schimbarea modului de percepţie şi pricepere a ei. Relaţia cu cybercultura devine interactivă, sumativă, completivă. Consumatorul de informaţie devine generator, girant şi gestionar al acesteia.

> Cyberspaţiul oferă instrumente de construcţie cooperative ale unui context comun pentru grupuri numeroase dispersate din punct de vedere geografic. Comunicarea îşi evidenţiază întreaga dimensiune pragmatică. Nu mai este vorba despre o difuziune sau despre un transport al mesajului, ci despre o interacţiune în sânul unei situaţii pe care fiecare contribuie să o modifice sau să o stabilizeze, al unei negocieri asupra semnificaţiilor, al unui proces de recunoaştere mutuală a indivizilor şi grupurilor via activitatea de comunicare. (Lévy, 1995, p. 111)

Paginile Web se constituie într-o imensă reţea cu multiple bifurcaţii şi intersecţii ce vin cu conţinuturi autoorganizatoare, autostructurante, cu numeroase „goluri" în care oricând se pot adăuga noi elemente. Fiecare entitate derivă de undeva şi duce la ceva, este element informativ, dar şi instrument de informare, o parte a stocului, dar şi artificiu de stocaj. Pe o pagină Web, totul pare a fi pe acelaşi plan, dar şi diferenţiat totodată. Nu există o ierarhie absolută, însă fiecare site este un agent de selecţie, de fixare şi de ierarhizare parţială şi temporară. Departe de a fi o masă amorfă, Webul articulează o multitudine deschisă de puncte de vedere, această organizare putând satisface însă apetituri, dar şi intervenţii particulare, personalizate. Cum observă un specialist al domeniului, Pierre Lévy, cybercultura *menţine universalitatea dizolvând totalitatea*, prin construirea unităţii bazate pe interacţiune, prin realizarea unei conectivităţi efective dintre valorile informaţionale ce vin din direcţii diferite. Acest nou tip de „universal" nu rezultă ca o totalizare pe linia sensului, ci a contactului, a conlucrării, a interacţiunii generale. Interpretările rămân în continuare particulare, diferite, disjuncte.

Într-un raport al *Commonwealth of Learning* coordonat de Glen M. Farrel (2001), sunt surprinse *tendinţele principale* ale educaţiei virtuale, exprimate succint prin următoarele trăsături:

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Extensiunea ocaziilor de realizare a educației virtuale. Tot mai multe instanțe educative care vizează formarea inițială, de bază sau continue, își formează structuri complementare, adjuvante sau de sine stătătoare, ce se înscriu în sfera virtuală.
2. Conversiunea rețelelor și tehnologiilor de informare și comunicare în instanțe cu scop educativ. Încă de la început, aceste dispozitive au funcționalități explicit educative, gândite și gestionate pentru a se maximiza dimensiunile formative. În acest sens, a luat naștere o industrie specializată de dispozitive, de programe și structuri digitale.
3. Inventarea și promovarea de noi obiecte pedagogice, care susțin sau sunt livrate prin intermediul rețelelor educației virtuale. Aceste obiecte au un înalt grad de transferabilitate, devenind funcționale în circumstanțe culturale diferite și convertind conținuturi curriculare multiple.
4. Formarea unei noi culturi pedagogice, de susținere și consiliere a celor ce se formează în rețelele virtuale sau on-line. Evantaiul procedural și metodologic, de natură psihopedagogică, este redimensionat în concordanță cu noile realități.
5. Dezvoltarea, testarea și implementarea de noi modele organizaționale și de gestionare a învățării sub impactul noilor tehnologii. Structurile organizatorice sunt renovate sau înlocuite cu noi instanțe sau instituții profilate pe gestionarea cunoașterii livrate virtual.
6. Asigurarea controlului calității prin degajarea unor formule clare de acreditare, de urmărire și validare a parcursurilor virtuale de formare. Calitatea este o dimensiune care nu poate fi neglijată. Normativele de ordin legislativ, deontologic și didactic vin să orienteze axiologic formulele noi de realizare a educației.

Prin intermediul calculatorului și al rețelelor virtuale, fiecare poate intra, în principiu, în legătură cu alte persoane, cu alte moduri de gândire și de vizualizare a lucrurilor. Rețeaua instituită și principiul deschiderii permanente a fluxului informațional constituie gajul universalizării sistemului, fără pericolul totalitarismului sensului. Fiecare nou venit, cu partea sa de contribuție ideatică, mărește eterogenitatea, salvând sistemul de riscul închiderii ideatice. Sistemul informațional este aditiv, cumulativ,

BCU MIHAI EMINESCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

multidirecţional, autocorectiv, dilatant. Fiecare conexiune suplimentară adaugă noul, deschide alte chei interpretative, regenerează inteligenţa colectivă. Universalul adus de internet nu generează unicitate, idei imuabile. Şi în nici un caz acesta nu conduce la manipulări ideologice sau la totalitarism social (în afară de cazul când „navigatorii" au predispoziţii către aşa ceva).

Apelul la noile tehnologii informaţionale are un *istoric* şi se manifestă sub mai multe forme (vezi Michel, 1999):

- învăţământul şi învăţarea asistată de computer, practicate deja de câteva decenii;
- cursuri electronice şi programe didactice care pot fi depozitate pe Web sau pe CD-uri;
- rute de autoformare şi autoînvăţare destul de suple, adaptate la interesele individuale, personale;
- formarea şi educaţia la distanţă;
- formarea deschisă şi flexibilă, care pune accentul pe diversitatea rutelor de acces pentru cunoaştere sau pe competenţele de învăţare ale indivizilor sau grupurilor;
- formarea asistată de multimedia;
- formarea şi/sau învăţarea asincronă, prin relativizarea structurilor de formare la temporalitatea actorilor implicaţi;
- formarea interactivă, care pune accentul pe procesul colectiv de învăţare şi formare;
- formarea cooperativă, bazată pe interacţiunile dintre diferitele grupuri de educaţi, educatori, tutori;
- baze de date educaţionale, concepute ca instrumente de capitalizare, de resurse educative, în cea mai mare parte digitale;
- platforme de învăţământ sau educative şi sisteme de difuziune de nivel internaţional (de pildă, sistemul european EuroPACE);
- universităţi virtuale, susţinute de universităţi tradiţionale sau devenite autonome.

Un aspect al virtualizării educaţiei este dat şi de statutul educatului în ansamblul formativ. Dacă dispozitivele clasice îi rezervă o slabă autonomie,

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

aproape totul fiind preconizat şi directivat de educatori (ce să înveţe, cât să înveţe, unde să înveţe, ce să facă în urma celor învăţate etc.), altfel stau lucrurile în noua situaţie. Prerogativele formării şi iniţiativele pe linia instruirii sunt la dispoziţia educaţilor. Aceştia intră în sistem când vor, din ce loc vor, se adresează cui vor şi rămân conectaţi cât vor. Alegerile sunt nenumărate, nenormate, neîndrumate. Te duci acolo dintr-o motivaţie profundă şi unde presimţi satisfacţia informării. Tu cauţi informaţia, şi nu ea pe tine ! Îţi alegi magiştrii după preocupări şi bunul plac. Transmisia informaţiilor se face nu numai de la un centru anume (de la profesor), ci şi invers, dar şi între „coechipieri". Vii în sistem cu partea ta de contribuţie la care te pricepi cel mai bine. Devii factor activ al informării pentru alţii. Datorită unei competenţe anume, din format, te transformi în formator.

Caracterul virtual al educaţiei conduce la o descentralizare a multiplelor baze de informare şi de cunoaştere. Aşa se face că educaţia se va face prin accesul nelimitat la diverse resurse educative destul de dispersate, lăsate la discreţia doritorilor. Dincolo de sursele interne, ale şcolii, educatul se poate conecta la surse alternative, larg răspândite în arealul său cultural, pe care le va acapara şi reasambla după logicile interesului personal sau dictate de spaţiul formal pe care îl frecventează cu prioritate. Această stare de lucruri conduce la o nouă gestionare a timpului personal şi instituţional, la o prioritate a ritmului individual faţă de cel colectiv. În plus, cum subliniază Jean Michel (1999), noile tehnologii...

> ...vor face posibile noi interacţiuni între diferiţii indivizi şi diferitele grupuri de persoane. „Colecticielele" de învăţare, forumurile electronice, mesageria, tutoratul electronic, universităţile virtuale sunt ocazii de gândire a formării ca o construcţie permanentă a cunoaşterii personale sau colective, prin jocul diferitelor interacţiuni între grupurile de persoane: educaţii (studenţii) fac schimburi între ei cu persoanele-resursă (profesori, tutori) etc.

Noile formule de comunicare modifică schema tradiţională a comunicării didactice (profesor-elev), făcând din individul sau grupul de învăţare un ferment şi un generator al cunoaşterii. Aceştia realizează schimburi şi validări ale propriilor produse ale cunoaşterii, amplificând dorinţa de a învăţa şi motivaţia lucrului bine făcut. Noile resurse induc o nouă reprezentare

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

despre ceea ce este lumea la un moment dat. Aceasta devine mai deschisă, mai diversă, cu registre culturale diferite, contrastante. Ea îmbie la o punere în chestiune a cetăţeniei legate de un teritoriu dat, la o decentrare etnoculturală, la o nouă deontologie a vizării alterităţii.

În fine, caracterul virtual al educaţiei este dat şi de delocalizarea şi deteritorializarea cadrului de realizare a formării. Se renunţă din ce în ce mai mult la întâlnirea fizică a actorilor, la sălile de clasă, la şcoli, în înţelesul lor tradiţional. Grupurile de învăţare sunt şi ele virtuale, întâmplătoare, efemere. Poţi să faci o şcoală (virtuală!) şi să obţii o diplomă (reală!) fără să-ţi fi văzut la chip profesorii sau colegii. Ei pot fi situaţi spaţial la cealaltă margine a lumii. Experienţele purtate de protagonişti devin ele însele o bogăţie şi un atu important al învăţării. Înveţi ce (şi de la cine) nici cu gândul nu gândeşti.

Educaţia îmbracă tot mai mult haina unei făgăduinţe, a unei speranţe, a unei explorări, a unei visări. Ea apare ca o virtute reală tocmai pentru că a devenit... virtuală!

1.4. Niveluri şi ipostaze ale virtualizării şcolii

Impactul tehnologiei informaţionale şi comunicaţionale asupra educaţiei şcolare este remarcabil şi se pare că această dezvoltare va duce la efecte pozitive, dar şi la probleme suplimentare. Procesul de înlocuire a vieţii reale cu componentele/aspectele aduse de mijloacele computer-media poate fi denumit *virtualizare*. În educaţie, acest fenomen se manifestă când computerele sunt folosite pentru a substitui experienţele de învăţare ce se realizau anterior în contact cu profesorul sau pentru a da şansa de a învăţa ceea ce în trecut nu ar fi fost disponibil, la îndemâna oricui.

Din momentul în care computerele au devenit uzuale în şcoli, cu mai mult de douăzeci de ani în urmă, noi experienţe educaţionale au început să devină accesibile actorilor ce învaţă. Acestea includ, dar nu se limitează numai la simulări, pagini Web şi pachete educaţionale plasate pe pagini Web. În unele ţări, precum SUA şi Canada, dar şi în Europa, există deja şcoli virtuale, unde studenţii (elevii) nu intră, la modul fizic, într-o şcoală reală, cu pereţi şi bănci. Pe măsură ce utilizatorii Web din şcoală devin tot

BCU "MIHAI EMINESCU" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

mai pretenţioşi, sunt inventate şi adăugate tot mai multe metode (instrumente) de utilizare şi oportunităţi noi.

Procesul virtualizării cuprinde mai multe componente, de la aspectele subiective şi obiectuale, până la cele relaţionale sau procesuale. Virtualizarea vizează mai multe instanţe (vezi Michel, 1999):

- *actorii implicaţi*:
 - educaţii luaţi ca indivizi, care pot beneficia de resurse virtuale la distanţă, prin înscriere regulată, temporară sau excepţională la diverse rute de formare,
 - diferite grupuri de învăţare, în funcţie de motivaţii diverse: grupuri tematice, proiecte în comun, grupuri închise sau deschise,
 - formatori, mai ales profesori sau furnizori de resurse, nu numaidecât profesori recunoscuţi formal,
 - diferite grupuri de persoane-resursă sau grupuri pedagogice, situate dincolo de perimetrul şcolar (ingineri de studii, experţi etc.),
 - tutori, colegi de învăţare sau alţi contribuitori ce tutelează stagii, proiecte, activităţi specifice,
 - grupuri sau comunităţi mixte (formate din educaţi, profesori, tutori etc.), permanente sau temporare, deschise sau închise, constituite în jurul unor proiecte specifice;
- *conţinuturile vehiculate*, *programe*, *discipline*:
 - elemente didactice tradiţionale virtualizate la diferite niveluri: lecţii, unităţi de învăţare, lanţuri de lecţii,
 - suporturi pedagogice: studii de caz, bibliografii de sprijin, texte de referinţă, proiecte,
 - cursuri de formare individualizate sau concepute pentru un public-ţintă,
 - conţinuturi periferice, adiacente, complementare sau facultative, la care educaţii se pot relaţiona;
- *proceduri şi instrumente de evaluare*:
 - instrumente de evaluare formativă, ce asigură şi stimulează progresia în învăţare (exerciţii, teste, chestionare, activităţi de reflecţie sau întrebări punctuale),

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- instrumente de evaluare sumativă (examinări virtuale, eseuri, portofolii etc.),
- evaluarea de cunoştinţe on-line, student cu student sau în grupuri, forumuri etc.;

- *resurse de sprijin logistic şi pedagogic*:
 - resurse informatice şi birotice (programe de calculator, logiciele),
 - suporturi informatice diverse (CD-uri, DVD-uri, memorii-flash, hard diskuri),
 - documentare sau biblioteci virtuale,
 - instrumente logistice pentru proiecte sau stagii practice;
- *proceduri de gestiune privitoare la formare*:
 - proceduri de selecţie a candidaţilor: teste, portofolii,
 - modalităţi de înscriere propriu-zise,
 - gestionarea plăţilor de taxe şi a accesului la sursele disponibilizate,
 - gestionarea evaluărilor, notărilor, certificărilor;
- *mediul extraşcolar*:
 - evoluţia campusului virtual,
 - informaţii utile: burse, cazare, masă, transport,
 - posibilităţi de *loisir*, distracţii etc.

Virtualizarea unei şcoli poate fi văzută ca un cumul continuu de inovări tehnice, digitale, prin care sunt prezente posibile avantaje şi dezavantaje (vezi Russell, 2004):

Forme ale virtualizării	*Exemple de virtualizare*	*Avantaje posibile*	*Dezavantaje posibile*
Simularea	Simulări pe computere individuale.	Motivarea şi satisfacerea curiozităţii. Furnizează experienţe care, de altfel, ar fi improbabile, inaccesibile sau foarte costisitoare.	Pot fi utilizate pentru a înlocui experienţele reale. Pot depăşi costurile unor aplicaţii de teren sau ale unor lucrări de laborator. Pot fi nepotrivite pentru unele stiluri pedagogice. Pot fi nepotrivite pentru o parte dintre cei care studiază.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Situri Web şcolare timpurii	Situri Web şcolare. Adesea, conţin informaţiile şcolare de bază, descrierea elementelor de curriculum şi exemple de lucrări ale studenţilor.	Informaţii pentru părinţi. Audienţă largă pentru lucrările studenţilor.	Poate fi văzută mai mult ca o metodă de publicitate, decât ca o sursă de informaţii utile. Multe locuinţe nu au o conexiune la internet.
Web enciclopedic	Şcolile utilizează acest tip de Web pentru a suplini cărţile sau lucrările de laborator.	Disponibilitatea extinsă a informaţiilor.	Amestecarea informaţiilor de valoare cu cele futile face în aşa fel încât profesorii să alunece înspre alte ţinte (de pildă, să verifice capacitatea de a gândi a elevilor).
Situri Web de mai târziu	Siturile şcolare conţin linkuri (legături) externe. Temele şi sarcinile studenţilor se plasează de regulă pe Web.	Permite părinţilor să asiste la procesul de educare şi să înregistreze progresele. Este un mod flexibil de a învăţa pentru studenţi.	Abordările problematice sunt în contradicţie cu unele metode de lucru ale profesorilor. Părinţii pot să nu aibă timp sau să nu aibă îndemânarea de a sprijini elevii.
Şcolarizare virtuală (în viitor)	Studenţii (elevii) realizează o mare parte sau chiar întreg procesul de şcolarizare prin Web.	Este o alternativă pentru studenţii/elevii cărora nu le place şcoala ca instituţie. Reduce huliganismul şi hărţuirea. Creşte flexibilitatea. Viziune individualizată în predare. Scade frecvenţa problemelor legate de disciplină (pentru profesori). Reduce costurile pentru părinţi.	Implică izolarea şi reducerea contactului dintre studenţi/elevi. Problemele custodiale încă persistă pentru studenţi. Eficacitatea socializării este o problemă necunoscută. Unii profesori şi studenţi pot vedea şcoala virtuală inferioară celei obişnuite. Materialele de predare şi strategiile adiacente au tendinţa de închidere.

Să nu uităm că acest proces de virtualizare este în continuă prefacere, noi ipostaze putând apărea şi condiţiona procesele educaţionale contemporane, atât cele formale, cât şi cele opţionale sau incidentale. Ziua de mâine, în materie de tehnologii informaţionale, poate aduce tot ceea ce azi nici prin minte nu ne trece.

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.5. Tipologia situaţiilor virtuale de învăţare

Situaţiile de învăţare virtuală rezultă ca un joc combinatoriu între două variabile principale: momentul inserţiei şi locul (punctul) de intrare a cursantului în dispozitivul formativ. Alături de aceste variabile, mai pot fi luate în calcul şi alte determinări, mai puţin importante: timpul cât rămâne în sistem, mediul principal de transfer al cunoaşterii, gradul de determinare şi de instituţionalizare a formulei de educare, gradul de denivelare a conţinuturilor etc. În funcţie de primii doi parametri, s-ar putea desemna următoarele patru situaţii:

Situaţii	*Momentul intrării în sistem*	*Locul de intrare în sistem*
Situaţia 1	Acelaşi timp	Acelaşi loc
Situaţia 2	Acelaşi timp	Locuri diferite
Situaţia 3	Timpi diferiţi	Acelaşi loc
Situaţia 4	Timpi diferiţi	Locuri diferite

Situaţia 1. Sugerează cazul educaţiei „faţă în faţă", respectiv întâlnirea efectivă în sala de curs a instructorilor sau tutorilor cu cei educaţi. Este o prelungire a învăţării clasice în/spre dispozitivul virtual de învăţare, ce nu se poate dispensa de virtuţile instruirii în timp real. Numai că această instruire se subordonează obiectivelor instruirii virtuale, finalizând sau ratificând parcursuri realizate în mod virtual. Este cazul unor şedinţe de lămurire a unor concepte sau teorii, al rezolvării de probleme, al realizării de aplicaţii practice, al vizitelor în timp real, al interpelării unor experţi, al examinării şi evaluării.

Situaţia 2. Aduce în atenţie situaţia clasică a educaţiei la distanţă prin telefonie, radio, televiziune, internet etc. Conexiunea studenţilor la sursa emitentă se face simultan, fiecare accesând cunoaşterea dintr-o anumită locaţie. Studenţii rămân într-un spaţiu privilegiat (locuinţa sa, locul său de muncă, spaţiul convenit la nivel regional sau local), nefiind puşi în situaţia de a consuma timp şi resurse pentru deplasarea la centrul de formare. Profesorul transmite tuturor simultan elemente ale cunoaşterii, creează situaţii problematice, se lasă interogat de cursanţi, evaluează etc. La rândul lor, cursanţii pot colabora la edificarea unor răspunsuri, complementându-se reciproc, învăţând unii de la alţii.

Situaţia 3. Conţinutul învăţării este accesat din aceeaşi locaţie (sală specializată la nivel teritorial; de pildă, la Casa Corpului Didactic), dar în momente diferite, în funcţie de predilecţiile studenţilor sau determinările tehnice ale reţelei. De asemenea, ei îşi vor trimite producţiile ideatice (către profesori sau către alţi colegi) în momentele convenite de ei. Această situaţie avantajează pe acei cursanţi care nu dispun încă de suporturile tehnice corespunzătoare. Sesiunea de învăţare este deschisă, fiecare intrând în dispozitiv când dispune de timpul necesar.

Situaţia 4. Concretizează cazul acelui dispozitiv de formare ce este permisiv la o flexibilizare maximală, creând posibilitatea cursantului de a se relaţiona la cunoaştere şi la deţinătorul acesteia când vrea şi de unde (sau poate) vrea. Studentul îşi va compune singur programul de învăţare, ca o cuprindere de timp şi intensitate, va decide singur când şi cu cine să intre în relaţie cu ceilalţi, când să trimită reflexiile sau temele personale.

În toate situaţiile descrise mai sus, conţinuturile pot fi abordate total sau secvenţial, în mod sistematic sau prin sondaj (eventual, la solicitările cursanţilor). Principiul pedagogic de bază ar fi acesta: se vor aborda mai ales acele elemente de conţinut mai dificile, ce necesită resemnificări suplimentare, şi mai puţin cele ştiute, destul de clare sau elementare. De dorit este să nu se piardă un timp preţios cu discuţii puerile. Să nu uităm că, în cele mai multe situaţii, cursanţii dispun de o maturitate receptivă şi interpretativă, ceea ce îi autonomizează în raport cu părţi importante din conţinut, ce pot fi abordate pe cont propriu.

Michel Mingasson, într-o lucrare recentă (2002, p. 21), scoate în evidenţă trei criterii de diferenţiere a dispozitivelor de tip *e-learning*:

- dirijarea mai mult sau mai puţin directivă a educatului;
- modularitatea şi adaptabilitatea cursurilor pedagogice;
- numărul potenţial al educaţilor.

Alte variabile pot şi ele concura la o diferenţiere mai precisă: existenţa sau nu a unui tutore, a unei activităţi în prezenţă, a muncii în grup. Aceste criterii se traduc prin anumite caracteristici ale dispozitivului *e-learning*:

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

gradul de autonomie al educatului în a-şi organiza formarea, importanţa deplasării educaţilor pentru a se forma, personalizarea mai mult sau mai puţin evidentă a parcursului pedagogic, importanţa suportului propus educatului, jalonarea parcursului prin „puncte de trecere" obligatorii, anvergura schimburilor dintre educaţi. Prin jocul dintre plusuri şi minusuri, se pot evidenţia mai multe situaţii în tabelul de mai jos:

Caracteristici	*E-learning izolat*	*E-learning + tutore*	*E-learning + tutore + prezenţă*	*E-learning + tutore + prezenţă + grupuri*
Autonomie	+ + +	+ +	+ +	+ +
Deplasări	+ + +	+ + +	+	+
Personalizare	+	+ + +	+ + +	+ + +
Suport	–	+ +	+ +	+ + +
Jalonare	–	+	+ +	+ + +
Schimburi	–	+	+ +	+ + +

Tabelul de mai sus arată avantajul acelei situaţii (*e-learning*-ul global) în care se combină tutoratul, prezenţa fizică şi munca în grup.

În mod succint, pot fi evidenţiate o serie de aspecte pozitive şi negative ale mai multor ipostaze (etape) ale virtualizării educaţiei, după cum putem constata mai jos:

Etape	*Puncte tari*	*Puncte slabe*
Învăţământul tradiţional	Urmărirea şi supravegherea pedagogică este obligatorie.	Nu există rute didactice explicit adaptate elevilor. Motivaţia se realizează prin constrângere. Munca este solitară.
Instruirea prin corespondenţă	Munca elevului se realizează la domiciliul său.	Nu este obligatorie supravegherea. Motivaţia este extrinsecă, datorită costurilor relativ ridicate. Munca este solitară. Nu există adaptare la elev.
Instruirea asistată de computer	Munca elevului se exercită la locul lui natural de existenţă. Adaptarea activităţilor la elev.	Nu este obligatorie supravegherea. Motivaţia se face prin costuri. Munca este solitară. Este tributară tehnologiei.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

E-learning	Urmărirea individualizării maxima-le a parcursului formativ. Munca la locul obişnuit al elevului. Adaptarea conţinutului la elev. Munca în echipă.	Este tributară tehnologiei de ultimă oră.

Specificitatea managementului acestor structuri reiese din particularităţile aduse de noile realităţi: mutarea accentului instituţiei emiţătoare de pe determinarea de *savoir* pe autonomia educatului de a o cuceri şi edifica, prin intermediul noilor tehnologii de comunicare şi informare.

Noua strategie managerială se va centra pe câteva obiective: readaptarea conţinuturilor la constrângerile educaţiei virtuale, suplinirea raporturilor directe cu medierea indirectă, amânată, autoinstituită, revizuirea sau îmbogăţirea evantaiului metodic de instruire şi de evaluare, construirea şi administrarea sistemului tehnic şi informatic, formarea/recrutarea personalului tehnic şi didactic specializat, gestionarea administrativă şi financiară.

O linie de formare deschisă şi la distanţă presupune un angrenaj complicat şi o conlucrare a mai multor competenţe, multe fiind dinafara spaţiului didactic tradiţional: informaticieni, ingineri de reţea, artişti graficieni, sociologi, economişti, distribuitori etc. Spre deosebire de instituţiile clasice, echipa este mult mai compozită şi mai diferenţiată sub aspectul profilurilor de formare.

1.6. Şcoala contemporană şi provocările virtualizării

Şcoala contemporană este în faţa unei noi sfidări: ea este pusă în situaţia de virtualizare. Aceasta este indusă de mai multe aspecte: facilităţile informării şi comunicării pe care le implică noile tehnologii, dinamica fără precedent a cunoaşterii, nevoia re-formării profesionale. Sistemul educativ trebuie virtualizat pentru a da un sens cyberculturii şi pentru a realiza o integrare a net-economiei, promovată tot mai insistent de cyberspaţiu.

Mişcarea de virtualizare a formării va modifica profund stilul de raportare la cunoaştere, vizibil la nivelul a două componente: nivelul tehnic (prin apariţia şi specializarea unor medii în direcţia formării) şi nivelul pedagogic (prin reconfigurarea eşafodajului metodic specific înspre autonomizarea

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

persoanei, învăţarea prin colaborare şi cogenerarea conţinuturilor învăţării). Autoînvăţarea on-line, coînvăţarea în comunităţile virtuale şi renunţarea la ierarhizarea actorilor în dispozitivul formativ conduc la o elaborare fractală, hipertextuală, a capitalizării şi răspândirii cunoaşterii (vezi Casteignau, 2005). Cunoaşterea nu mai este un dat, ci o realitate emergentă, mobilă, cumulativ-generativă. Relaţia profesor-elev se cere a fi regândită în noul context. Formatorul încetează a fi un simplu orator ce expune cunoştinţe, poziţionându-se de acum încolo mai ales ca un tutore, ca un acompaniator al educatului pe drumul cunoaşterii. Educatul devine responsabil, ca şi coechipierii lui, de actul în care este antrenat, construindu-şi sau reorientându-şi traseul în funcţie de voinţa şi ritmul propriu.

Educatul este ajutat şi incitat să-şi procure cunoaşterea pe cont propriu. Îşi elaborează, măcar în parte, propria cunoaştere. Devine curios, explorator, căutător al propriului câmp de cunoaştere, a cărui cuprindere şi-o stabileşte singur. Poate să găsească mai mult sau mai puţin decât i-a sugerat profesorul. Este încurajat să schimbe elemente ale cunoaşterii cu alţii (cu profesorul sau cu alţi colegi), devine element activ în cadrul comunităţii virtuale de învăţare. A produce, a gândi asupra a ceea ce se produce, a căuta şi a găsi noul şi a-l transmite mai departe sunt moduri prin care se sparge vechea logică a predării în beneficiul unei logici a învăţării. Educaţia virtuală pune accentul pe învăţare, şi nu pe predare.

Constituirea unui nou referenţial cultural obligă la o repoziţionare a subiecţilor faţă de acesta, repoziţionare ce cade, în parte, pe umerii şcolii. Cyberlumea este un nou spaţiu cultural ce generează constrângeri privind accesul şi utilizarea suporturilor. Realul şi virtualul se mişcă unul către celălalt, obligându-l pe subiect la o percepţie dual㠄 complemetară, „stereo-reală" (vezi Virilio *et al.*, 1995). Se naşte o realitate cu un relief pluridimensional, antrenând axe precum timpul prezent, spaţiul şi timpul viitor. Existenţa se extinde, depăşind perceptibilul şi concretul. Un lucru există plenar în măsura în care se adună în el şi prezenţele sale trecute, dar şi profilurile lui viitoare.

Noile tehnologii de informare şi comunicare se impun ca mijloace de a parveni la idei, de a rafina inteligenţa, de a vedea, de a simţi, de a face.

Oricât de sofisticate ar fi, ele reiau funcţiuni, la altă scară, ale unor situaţii de comunicare mai vechi. Fidler (2004, p. 20) notează:

> Oricât s-ar schimba societatea şi media, putem fi siguri că ele vor continua să se întrupeze şi să se clădească pe baza experienţelor din trecut, aşa cum au făcut-o întotdeauna. Lăsându-ne purtaţi de istorie vom vedea că forţele ce ne conturează viitorul sunt în esenţă aceleaşi care au dat formă trecutului nostru.

Având valenţe pozitive sau negative, teoretice sau practice, nu mai putem face abstracţie de ele. Devin nişte valori prin care accedem la alte valori. Întreaga cultură, ca şi modul de a ajunge la ea, se reconfigurează odată cu apariţia acestora. Procesul învăţării este sprijinit (tutelat) de noile instrumente de amplificare cognitivă. De fapt, ele sunt un fel de prelungiri ale funcţiilor psiho-mentale sau somatice omeneşti: polimorfism senzorial, interactivitate maximală, putere memorială extensivă, exploatarea combinată a surselor de cunoaştere, posibilităţi infinite de manipulare şi conexiune simbolică, retroacţiune inversă, permisivitate la real şi la imaginar. Este o supraumanitate, un efect al proiectării năzuinţelor noastre dintotdeauna. Defectele lor sunt „efecte secundare" ale avantajelor adiacente: reducţia realului la scheme ideale aseptice şi simplificate, inflaţie haotică de informaţii şi incitări, primatul excitaţiei asupra inhibiţiei, a reuşitei cu orice preţ în defavoarea reflexiei, a imediatului asupra termenului îndelungat, a fragmentarului asupra întregului (vezi Linard, 2000). Ambivalente ca orice invenţie tehnică, aceste instrumente clatină edificiul didactic, generând, pe lângă facilităţi, şi alte întrebări: ce mai este învăţarea în era digitală, cum putem accede la cunoaştere cu aceste instrumente, prin ce se diferenţiază cunoaşterea umană faţă de cea furnizată de maşini, cum le articulăm una cu alta, pentru ce şi în ce condiţii?

După Linard (2000), proprietatea cea mai evidentă a NTIC (noile tehnologii de informare şi de comunicare) este interactivitatea simbolică, respectiv capacitatea acestora (mai exact, a conţinutului transmis de ele) de a reacţiona şi de a se adapta la context şi la utilizator, ceea ce face ca semnele transmise (textul, imaginile, sunetul) să devină labile, direct operaţionale, modelabile, schimbabile. Precum imaginile ceasurilor din picturile lui Salvador Dalí, aceste constructe simbolice obligă la noi moduri

BCU IASI CENTRALA UNIVERSITARA LIBRARY

de a acţiona şi de a gândi. Repun activitatea şi exploatarea proprie în centrul edificării prin cunoaştere. Inteligenţa însăşi nu mai este gândită ca un dat, ci ca o realitate emergentă, ce se construieşte neîncetat, prelucrând nişte conţinuturi anume. Axioma pare a fi următoarea: inteligenţa nu mai este în totalitate înnăscută, ea se modifică prin antrenament şi educaţie. Cunoaşterea rezultă ca un proces individual de transformare a datelor externe în structuri interne ce se restructurează necontenit. Acest proces implică o interacţiune continuă între subiect şi obiect, o acomodare a datelor externe la structurile de cunoaştere ale subiectului, dar şi o restructurare a aparatului cognitiv. A învăţa înseamnă a genera acel proces de autoconstrucţie mentală, ce angajează tot spectrul relaţional al individului cu sine, cu alteritatea, cu societatea. Întreaga personalitate a educatului este antrenată: voinţa de a cunoaşte, anticiparea scopurilor, alegerea strategiilor, autoconducerea şi corecţia adaptativă, autoreflecţia strategică, saltul în metacognitiv. Cu cât volumul cunoaşterii se dilată, cu atât analiza reflexivă este mai importantă. Cu cât sunt mai multe lucruri de predat, cu atât dascălul trebuie să se debaraseze de aceasta, pentru a-l responsabiliza pe elev să o facă.

Tot mai multe rute de formare se redimensionează în perspectiva introducerii NTIC. Formarea specifică nivelului superior, prin universităţi, ca şi multe parcursuri de calificare şi reconversie profesională, se realizează pe supoziţiile informatizării. În faţa unor evidente orientări de internaţionalizare şi pragmatizare a instrucţiei şi educaţiei, mediul digital este exploatat la maximum. Numai că noul mediu schimbă edificiul cunoaşterii ca atare, nu numai că facilitează cuprinderea sau accesarea lui. Conexat şi cu ideologiile în vogă ale eliberării persoanei, ale autonomizării şi democratizării, cadrul acesta se converteşte într-un detonator al unei noi ere a învăţării şi formării. Această eră, departe de a da la o parte funcţiile superioare ale gândirii, le antrenează, le specifică, le subtilizează. Construită şi legată cândva intrinsec de scriitură, gândirea se va lăsa condusă de incitări semio-tehnice mult mai complexe. Multimodalitatea prezentării cunoaşterii, conectivitatea operativă, hipertextualitatea şi glisajul necontenit spre ramificaţii multiple dau o nouă şansă spiritului uman, cu condiţia să fie pregătit progresiv cu această noutate. Asaltat dintr-odată, el se poate bloca sau retrage în palierele comode ale cunoscutului, ale automulţumirii de sine. Încet-încet, acestea

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

trec de la stadiul de simple tehnologii la cel de „instrumente" psihologice, în sensul lui Vîgostki, adică pârghii care vor exercita o influență în mecanismele însești de structurare a cunoașterii.

Aflată în fața acestor sfidări, școala trebuie să se reorienteze, să-și fixeze obiective noi, de factură transversală – formarea de competențe, precum: a ști să înveți, să interpretezi, să valorizezi, să deconstruiești, să creezi cunoștințe noi. Și aceasta prin antrenarea în activități novatoare, cum ar fi: punerea în situația de a gestiona cunoașterea, analiza de nevoi, rezolvarea de probleme, antrenarea gândirii critice în raportarea la cunoaștere, propunerea și negocierea unor proiecte, activitatea colaborativă, autoexplicarea propriilor procese de cunoaștere, evaluarea și autocorectarea acțiunilor.

1.7. Autoformarea – condiție și țintă a virtualizării educației

Un principiu de bază al educației virtuale îl constituie autoformarea. Aceasta reprezintă un principiu educațional de luare pe cont propriu a dezvoltării personale pe linia dobândirii de cunoștințe sau competențe într-un cadru liber ales, urmând un ritm individual și sub imperiul unor medieri minimale față de alteritatea formativă. Obiectivul autoformării permanente este vizat de orice parcurs autentic de ordin școlar sau extrașcolar.

La întrebarea cum putem acționa ca să-l aducem pe educat la stadiul independenței și autocontrolului asupra propriei vieți, răspunsul trebuie să aibă în vedere exigențele autonomiei, socializării și autoformării (Provost, 1994, p. 24). Autonomia presupune posibilitatea de a te guverna și de a te administra în mod liber. Procesul autonomizării nu înseamnă însă o atomizare, o rupere a legăturilor cu ceilalți oameni și cu exigențele comunității. Nu poți fi autonom de reglementările de grup, colective. Autonomia este, de fapt, o autoorganizare ce se autoproduce și care se găsește mereu deschisă față de lumea înconjurătoare.

Pot fi decelate mai multe ipostaze ale autoformării (vezi Carré, 2005):

– *autoformarea integrală* sau *autodidaxia* este o formare complexă, socială, sub toate aspectele, dincolo de spațiul educativ în sensul strict;

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *autoformarea existenţială*, adică acea formare de sine şi prin sine, ca apropriere a unor scheme de existenţă prin propria putere interpretativă;
- *autoformarea educativă*, ca ansamblu de practici pedagogice care vizează dezvoltarea şi facilitatea învăţării autonome, în cadrul instituţiei şcolare;
- *autoformarea socială*, ca ansamblu de practici de învăţare a unor tipuri de relaţionări şi comprehensiuni reciproce prin participarea efectivă la dinamica grupurilor sociale;
- *autoformarea cognitivă*, adică învăţarea, interiorizarea şi inventarea unor reguli de învăţare, însuşirea strategiilor de învăţare, ca procesualitate de grad superior şi, în fine, conştientizarea metodologiei învăţării.

De bună seamă că lista de mai sus poate fi modulată, îmbogăţită, nuanţată; desigur că toate ipostazele se întrepătrund parţial, se potenţează reciproc, se presupun unele prin intermediul celorlalte.

Procesul autonomizării este deosebit de complex, acesta presupunând atât o reproducere şi o menţinere a unor elemente stabile şi viabile în contexte variabile, cât şi o schimbare a perspectivelor vechi de înţelegere şi lecturare a lumii. Autonomizarea în educaţie devine obiectul învăţării pentru individ, reprezentând o garanţie şi un element determinant al perfecţionării devenirii sale. Procesul autonomizării este acel act prin care persoana devine din ce în ce mai aptă să-şi ia soarta în propriile mâini şi să-şi dirijeze viaţa neapelând la alţii, dar în concordanţă cu exigenţele acestora. Socializarea este un proces complementar celui de autonomizare. Unul fără celălalt nu are valoare şi relevanţă.

Unii autori au sugerat un nou termen pentru a surprinde autoînvăţarea în condiţiile tehnologiilor informaţionale: *neo-autodidaxia* (Le Meur, 2001). Această ipostază prilejuieşte o mai mare autonomizare privind accesarea cunoaşterii, dând educatului un control în direcţiile:

- pedagogică, datorită multitudinii resurselor ce pot fi interpelate;
- psihologică, educatul prelungindu-şi singur şcolaritatea şi îmbogăţirea cultural-profesională;
- socială, creând noi obişnuinţe sau competenţe la nivel comunitar, dilatând spaţiul de posibilităţi şi de progres.

BCU ALEXANDRU IOAN CUZA UNIVERSITY LIBRARY

Neo-autodidaxia instaurează un demers formativ permanent, dinamic, independent de alteritate. Actorul social îşi poate croi un destin nou, mai puţin dependent sau îngrădit de alţii.

Autoformarea are la bază o reţea de procese de producere a unor componente ce regenerează continuu prin transformările sale interne şi care constituie o readaptare permanentă a tacticilor de învăţare la noi exigenţe impuse de exterioritatea naturală şi socială. Autoformarea, înţeleasă ca *autopoiesis*, este acea autogenerare interioară cu scop adaptativ, ca perfecţionare a mecanismelor de valorizare practică a experienţei individuale şi sociale.

Obiectivul prioritar al practicii formării trebuie să-l constituie autoformarea. Rolul profesorului în această acţiune se schimbă. În cadrul unui dispozitiv de autoformare asistată, dascălul are mai multe obligaţii : de a face demonstraţii, de a gestiona timpul, de a anima şi susţine indivizii sau grupul, de a-i pune pe elevi în situaţia de autoevaluare, de a face sinteze etc. În cadrul unui dispozitiv de formare virtual, aceste atribute se deplasează progresiv (nu total) spre educaţi. Toate aceste activităţi funcţionează ca un prealabil şi un stimulent pentru formarea unor competenţe autoformative. Se-nţelege că spaţiul informal dobândeşte un statut cu totul special, devenind un referenţial complementar al autoformării.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 2

Mondializarea şi informatizarea procesului educativ

2.1. Educaţie şi mondializare

Procesul mondializării constituie unul dintre fenomenele cele mai controversate ale lumii actuale. Înţeles uneori ca o cale de dispariţie a particularităţilor şi de impunere a unor modele generalizatoare (şi, de aici, unele reacţii vehemente de respingere), alteori ca o mişcare de unificare naturală a structurilor şi modurilor de acţiune, mondializarea a reverberat într-un mod specific şi la nivelul strategiilor de realizare a educaţiei.

Tendinţa convergenţei modelelor şi a realizării unor concordanţe parţiale între mai multe sisteme naţionale de educaţie (sub aspectul conţinuturilor, proceselor, validărilor etc.) este din ce în ce mai evidentă. Ceea ce la un moment dat era diferit tinde să se asemene, să se apropie, să împrumute trăsături oarecum comune. Specificitatea nu trebuie numaidecât să dispară, ci să devină un element suplimentar, particularizant, care imprimă o anumită „culoare" unui spaţiu oarecare. De altfel, această evoluţie este dictată nu de sistemele educative în sine, ci de determinări supraetajate (economicul, politicul, strategicul etc.), care impun astfel de cuplări şi integrări organizatorice. „Unda de şoc" va ajunge şi în zonele ce predetermină formaţiunile respective.

Globalizarea aduce după sine o schimbare a raporturilor politico-economice şi socio-culturale, pe linia recompunerii permanente a socialului, a fluidizării acestuia în consens cu ultimele lui sensuri de evoluţie. Departe de a impune staticism şi închidere, ea presupune mişcare şi deschidere permanentă către piste posibile. Globalizarea presupune o translocaţie a modelelor şi proceselor, o disipare a acestora la scara întregii omeniri. Un

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

eveniment produs punctual într-un anumit spaţiu va avea reverberaţii unde nici nu te aştepţi. Mişcarea trepidantă îi obligă pe actori să devină mai competitivi, mai eficienţi, mai atenţi la chemările realităţii. În plan concret, mondializarea se traduce prin libera circulaţie a capitalurilor, a bunurilor, a serviciilor şi, parţial, a indivizilor (forţa de muncă fiind restricţionată de la stat la stat).

În urmă cu mai multe decenii, se anunţa naşterea acelui *global village*, a satului planetar, devenit acum realitate. Într-o lume a internetului, a televiziunii prin satelit şi prin cablu, a instrumentelor internaţionale de credit, a telefoanelor mobile etc., este greu să te sustragi acestui val comportamental. Ubicuitatea informaţiei de tot felul, de la cea specializată la cea comună, extensiunea capitalurilor şi a reţelelor economice, viteza de penetrare a modelelor culturale, schimburile de experienţă şi expertiză şi dislocările forţei de muncă determină în mod necesar omogenizarea existenţei la scară planetară.

Globalizarea nu se confundă cu globalismul. Dacă globalizarea constituie o mişcare de unificare pe linie politică, militară, tehnologică şi economică, globalismul propune o filosofie de nediferenţiere şi de ştergere a specificităţilor, de desfiinţare o oricăror demarcaţii de ordin fizic sau cultural. Este o ipostază negativă de impunere cu forţa a globalizării, de impunere a strategiilor uniformizatoare şi destructurante. Pe de altă parte, globalizarea nu exclude particularismul sau localismul; dimpotrivă, le trezeşte, le stimulează. Odată declanşat fenomenul omogenizant de globalizare, se naşte o mişcare contrară, de „apărare", respectiv de descoperire a unor expresii particularizante, de accentuare a unor trăsături „secundare", adormite. (În mai toate ţările mari, asistăm la o înviere a limbilor moarte; vezi cazul Angliei, în care limbile celtice, în Cornwal şi Wales, câştigă în prestanţă şi popularitate. Este adevărat că aceste state sunt destul de importante pentru a-şi permite astfel de orientări sofisticate! Important este că, în principiu, acest lucru e posibil.)

Dualitatea local/global durează de când lumea şi stă la baza dezvoltării societăţii (culturii) umane. Îmbogăţirea spirituală se bazează pe schimb, pe dinamica dintre ceea ce dai şi ceea ce primeşti, dintre cel ce emite ceva şi un receptor oarecare, dintre activitate şi pasivism în procesul de comunicare

BCU ALBA IULIA CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

spirituală. Uneori primeşti, alteori dai; uneori te impui, alteori asculţi de alţii; uneori eşti luat în seamă, alteori eşti ignorat. Important este să nu ocupi tot timpul acelaşi statut sau rang în schimbul ce are loc. Procesul de omogenizare este imposibil să câştige; cu cât el va fi mai reclamat, cu atât reacţia de heterogenizare va fi mai amplă. Cu cât va intenţiona cineva să ne distrugă identitatea, cu atât mai mult noi o vom afirma. Asta o ştiu şi alţii... şi noi! Şi nu e un lucru rău.

2.2. Un caz de globalizare secvenţială: integrarea europeană

Unificarea europeană, ale cărei începuturi le sesizăm de la o zi la alta, trebuie să ia în seamă coordonatele spirituale ale acestui spaţiu polimorf şi să le gestioneze în chip inteligent. Dacă diferenţele sau contrastele de ordin economic, juridic, administrativ etc. trebuie diminuate sau anihilate, militându-se pentru modele şi strategii comune, nu acelaşi lucru trebuie să se întâmple şi la nivel cultural, spiritual, religios. Unificarea despre care se vorbeşte nu înseamnă unicitate, aplatizare a deosebirilor, şi nu se cere a fi materializată în aceeaşi proporţie şi în acelaşi ritm mecanic pentru toate componentele ansamblului societal. Unificarea din punct de vedere strategic, militar, economic, juridic (desigur, progresivă şi parţială) se justifică pentru că va garanta o funcţionalitate şi o raţionalitate aparte spaţiului comunitar. Unificarea culturală sub spectrul unicităţii (lingvistice, religioase, artistice etc.) conduce la disoluţie identitară, la atrofiere spirituală şi nu poate trezi decât coşmaruri.

Este de dorit ca ceea ce poate fi unificat să fie unificat, iar ceea ce nu se poate unifica să rămână în spiritul unei fiinţări multiple. De regulă, ceea ce este mai artificial, mai „construit" de om, se poate apropia sau pune în acord (cunoaşterea, economicul, politicul, administrativul, strategicul etc.), iar ceea ce este mai natural, mai apropiat de profunzimile spirituale ale fiinţei (credinţa religioasă, mentalul omenesc, limba, arta etc.), rămâne netransmutabil prin înrădăcinarea acestora în experienţe felurite, potenţial infinite.

Aşadar, spaţiul european se cere a fi creionat dintr-odată unitar şi plural, monolitic, dar şi divers, asemănător, dar şi diferit, pornind de la

BCU ASE CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

statutul şi funcţionalitatea pe care o deţine dimensiunea respectivă la scara corpusului comunitar. Unele aspecte vor trebui să fie puse în acord, altele vor rămâne cum au fost... sau mai mult decât atât! Nu putem impune o limbă unică (chiar dacă această realitate ne-ar avantaja în comunicare), pentru că aşa ceva este împotriva firii, a unei evoluţii firești, a unei polivalenţe expresive naturale. Nu putem spera la o religie unică sau la supremaţia unei confesiuni prin desfiinţarea celorlalte, în virtutea faptului că nu ar mai fi motive de dispută, de ceartă sau de infatuare pentru unii sau alţii.

Unificarea nu înseamnă întronarea unicităţii, topirea polivalenţelor într-o paradigmă singulară, totală, înţepenită. Unificarea va fi totală pentru unele componente, dar secvenţială, graduală, potenţială, virtuală sau chiar indezirabilă pentru alte aspecte; şi este bine să fie aşa. Europa viitoare va arăta ca un mecanism complex, care va funcţiona bine, chiar dacă nu toate multiplele sale rotiţe se vor mişca în aceeaşi cadenţă, la fel de repede şi chiar în acelaşi sens!

Un semn concret de unificare europeană la nivel academic este dat de *Declaraţia de la Bologna* din 18-19 iunie 1999, ce consfinţeşte formarea spaţiului european de învăţământ superior. Acest proces este în plină evoluţie (în România, s-a trecut efectiv la noua politică şi structurare universitară începând cu anul universitar 2005-2006) şi presupune următoarele:

1. Adoptarea unui sistem de diplome uşor de comparat şi, de asemenea, de recunoscut prin implementarea ideii de completare a diplomei, în vederea promovării puterii de angajare a cetăţenilor Europei şi a competitivităţii internaţionale a sistemului educaţional superior european.
2. Adoptarea unui sistem universitar bazat în mod esenţial pe trei cicluri: de licenţă, master şi doctorat (3 + 2 + 3). Accesul la al doilea ciclu va necesita completarea cu succes a studiilor din primul ciclu, ce ar putea dura cel puţin trei ani. Diploma primită după absolvirea primului ciclu va fi, de asemenea, relevantă pentru piaţa de muncă europeană ca un nivel anume de calificare. Al doilea ciclu ar trebui să conducă spre

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

obţinerea diplomei de master, iar al treilea spre obţinerea celei de doctor, aşa cum se întâmplă în multe ţări ale Europei.

3. Stabilirea unui sistem de credite (la fel ca sistemul ECTS), ca o manieră oportună de a promova ideea de mobilitate a studenţilor peste tot în lume. Creditele ar putea fi obţinute şi în contexte care nu implică învăţământul superior, care include învăţarea pe tot parcursul vieţii, ceea ce duce la recunoaşterea lor de către universităţile în cauză.
4. Promovarea mobilităţii prin depăşirea obstacolelor către exerciţiul efectiv al circulaţiei libere, punându-se accent în special pe :
 - accesul la studii şi la oportunităţi de formare şi serviciile legate de acestea (pentru studenţi) ;
 - recunoaşterea şi valorificarea perioadelor petrecute în concursul european prin cercetare, predare şi formare, fără a fi prejudiciate drepturile statutare (pentru profesori, cercetători şi personalul administrativ).
5. Promovarea cooperării europene în asigurarea calităţii unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii şi metodologii comparabile.
6. Promovarea dimensiunilor europene necesare legate de învăţământul superior, mai ales în ceea ce priveşte dezvoltarea curriculară, cooperarea interinstituţională, schemele de mobilitate şi programele integrate de studiu, formare şi cercetare.

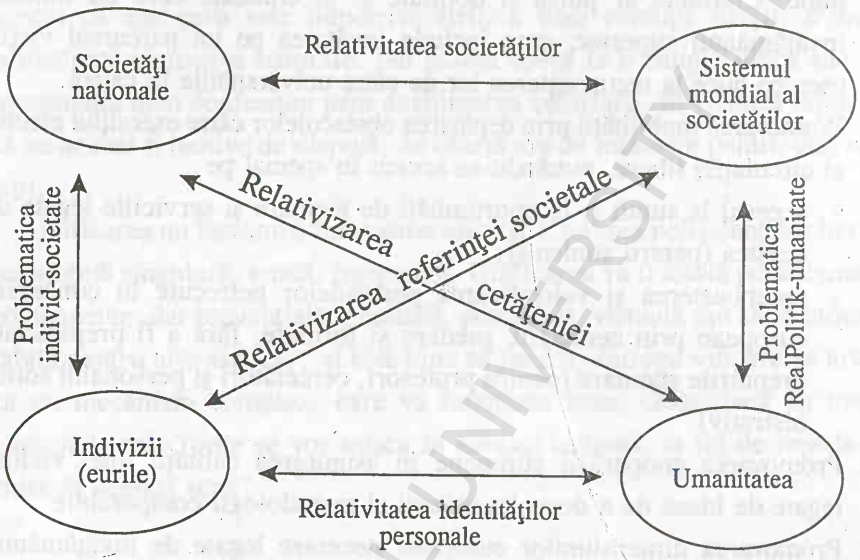
Procesul, directivat de principiile de mai sus, a fost şi este caracterizat printr-o amplificare evidentă nu numai a numărului de ţări implicate, dar şi a numărului de persoane, instituţii, organizaţii, constituindu-se într-un demers nemaiîntâlnit de degajare a unui spaţiu simbolic unitar cu reverberaţii asupra tuturor componentelor vieţii comunitare europene.

2.3. Globalizarea şi dinamica diferenţierii

Mondializarea vine cu noi moduri de gestionare a diversităţii pe mai multe axe : individual-comunitar (suntem foarte diverşi ca indivizi, dar omogeni când societatea solicită forme de agregare spre aceleaşi valori), vechi-nou (activarea unor valori tradiţionale, dar într-o nouă stilistică, eventual prin

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

reinterpretare), local-internaţional (prin activarea simultană atât a unor valori specifice mediului comunitar, dar şi ale unora preluate din alte culturi, deseori distante fizic şi spiritual). Mondializarea poate, în principiu, să stimuleze pluralizarea sau particularizarea.



Globalizarea antrenează o comprimare a lumii, a spaţiului şi timpului, „îngrămădind" toată istoria omenirii într-un „aici şi acum". Se speră că tot ce a fost şi este ar începea acum, în momentul dat, ştergându-se diferenţele manifestate în timpuri şi spaţii diferite. Diferenţele de gândire, de vizare a lucrurilor, de mentalităţi, de credinţe, de limbi şi de etnii sunt reduse la maximum sau sunt desfiinţate. Evenimentele produse altădată sunt prezentificate, ca şi cum s-ar întâmpla acum, iar evenimentele ce se derulează undeva în lume sunt ubicue, transmise „în direct" pe toate ecranele televizoarelor.

R. Robertson (1992, p. 27) consideră că fenomenul globalizării priveşte patru elemente componente de bază, constitutive ale vieţii sociale, între care se stabilesc relaţii multinivelare şi inegal distributive: indivizii, societăţile naţionale, sistemul mondial al societăţilor şi umanitatea.

Elementele de mai sus, precum şi raporturile respective, alcătuiesc, conform autorului amintit, „condiţia umană globală". Pentru ca lumea să funcţioneze, trebuie acceptată, cel puţin pentru prezent, autonomia relativă a celor patru componente, dar şi faptul că celelalte trei condiţionează pe a

patra în mod inexorabil. Globalizarea înseamnă interdependenţă funcţională şi supunere relaţională faţă de obiective, acţiuni, procese ce par să-i privească pe alţii. Constatăm totuşi că ceea ce se întâmplă undeva în lume nu are cum să nu antreneze efecte dintre cele mai consistente şi concrete. Relativizarea poate însemna şi construirea circumstanţială a obiectelor, a proceselor şi a sensurilor. Mondializarea implică o dezvoltare bazată pe o dinamică a diferenţierii şi complexităţii acţionale greu de anticipat şi descris cu exactitate. Stabilitatea tradiţională este afectată de noile insinuări ale globalizării.

Fiecare persoană se defineşte plural, în funcţie de circumstanţele prezentării sale. O dată este membru al unei comunităţi stabile, definite etnic, religios, spiritual, psihologic. Altă dată trebuie să-şi etaleze o „faţă" dilatată, extensivă, ce depăşeşte cadrele naturale de alcătuire. Sunt situaţii când ne prezentăm nu numai pe noi înşine, ci şi grupul de apartenenţă, naţiunea, umanitatea – fie că ne place sau nu. Sociabilitatea presupune să lăsăm ceva de la noi în profitul alterităţii.

În condiţiile instituirii unei „sociabilităţi" mondiale, trebuie să ne dezvoltăm identităţi multiple, absorbante, înglobante. Important este să ştim când, cât şi până la ce punct.

> Din cauza transformărilor în interior ale statelor-naţiuni, care contribuie la transformarea acestora în spaţii de diversificare socio-culturală a grupurilor şi indivizilor, în strânsă legătură cu dezvoltarea sistemului mondial al societăţilor naţionale, identităţile personale se complică; devin multiple, compozite, amestecate, schimbătoare, fruct al unei acţiuni de construire simbolică conexat la dialogul inerent modernităţii şi postmodernităţii dintre Eu şi Altul. (Lessard, 1998)

Statele naţionale nu se mai definesc drept spaţii închise (unele dintre ele nici nu mai au graniţe formale); în afară de prefacerile interne, ele trec şi prin convulsii externe, de adaptare la noi sfidări şi standarde. Se pare că ideea fundamentării unei naţiuni pe principiile omogenităţii culturale totale pare să fi intrat în declin. Unitatea spirituală, prin înscrierea într-un anumit topos, este menţinută, dar este încurajată denivelarea, activarea diferenţiată a acestor valori.

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.4. Economia cunoaşterii în era informatizării

S-a spus de nenumărate ori că cine cunoaşte este puternic, iar deţinerea adevărului aduce un mare avantaj posesorului acestuia. Nu în zadar! Trăim într-o societate marcată de cunoaştere, de pregnanţa ei în valorizarea indivizilor şi a acţiunilor umane. Societatea, ca întreg, este apreciată în funcţie de felul cum ştie să-şi gestioneze adevărurile, câştigurile de ordin cognitiv, părerile, ideile. Cunoaşterea nu rămâne doar o trăsătură a economiei actuale (ştiinţa aduce profit, se spune), ci devine şi principiu generativ, cu caracter autoorganizator al societăţii, al mersului său înainte. Raţionalizarea puterii (pe registre democratice sau autoritare) se bazează pe subordonarea cunoaşterii în factor de acţiune foarte concretă. Este un lucru ştiut că puterea utilizează cunoaşterea – în scopuri bune sau rele, după cum îi convine.

Cunoaşterea nu mai constituie o podoabă pe care şi-o arogă unii sau alţii, un accesoriu de faţadă cu caracter simbolic, ce va conferi putere suplimentară, indirectă, celor ce cred că o deţin; în societatea modernă, orice formă de cunoaştere, dar şi de acces la ea reprezintă o forţă propriu-zisă, creează noi oportunităţi de a acţiona, de a întreprinde concret, de a schimba o stare de lucruri. Achiziţiile cunoaşterii aduc o mai mare marjă de mişcare, de alternative acţionale, de libertate. Nu se poate întreprinde nimic dacă nu se pleacă de la o anumită „infostructură". A cunoaşte mai mult înseamnă a te ghida după aliniamente date, suplimentare, a fi cu un pas mai în faţă, a reconfigura în cunoştinţă de cauză transformările ulterioare.

Cunoaşterea nu mai este o constatare ulterioară ivirii unor stări de lucruri, succedentul unor fapte, ci antecedentul, condiţia lor prealabilă de emergenţă. Cunoaşterea nu rămâne doar constatativă, ci constructivă. Cunosc ceva nu doar după ce acesta apare, ci astfel încât acel ceva să apară! Ştiinţa nu mai este doar cheia dezlegării enigmelor lumii, ci a evoluţiei, a progresului ei (dacă există aşa ceva). Ne fasonăm realităţile în concordanţă cu ceea ce ştim (dinainte) despre acestea. Cunoaşterea predetermină faptele. Nu te-aş căuta dacă nu te-aş fi găsit, cum spune filosoful.

Cunoaşterea contemporană se caracterizează printr-o serie de trăsături specifice. În primul rând, este tranzientă, cunoaşte o mobilitate fără precedent. Viteza de apariţie a noului s-a amplificat. Competenţele cognitive

şi aptitudinale achiziţionate iniţial se dovedesc pe parcurs insuficiente, defazate, neoperaţionale. În al doilea rând, câmpul muncii este tot mai mult condiţionat de cunoaştere. Nimic nu se mai produce eficient decât printr-un surplus de cunoaştere. Câştigă cel care avansează mai mult în câmpul cunoaşterii şi pune cunoaşterea la treabă. În al treilea rând, cunoaşterea este autoproductivă, autotelică, aduce altă cunoaştere. Precum banii (cei investiţi, nu cheltuiţi!), ea atrage după sine noi cunoştinţe, noi posibilităţi de explorare şi de înţelegere.

Societatea umană este organizată astfel încât să transfere prin educaţie în plan evolutiv, dar şi sincronic, valorile pe care le deţine. Forţa unei societăţi este dată de această putere iradiantă a cunoaşterii răspândită în timp şi spaţiu. Miza educaţiei o reprezintă *savoir*-ul, cumulul de valori culturale, transferabilitatea acesteia de la unii la alţii (de acum în veci, de aici spre alte spaţii). Cunoaşterea constituie o condiţie antropologică a persistenţei omului în timp şi peste vremuri.

Democratizarea cunoaşterii, prin disponibilizarea masivă şi rapidă a noilor achiziţii teoretice, aduce nu numai emancipare, ci şi disconfort, insecuritate, datorită multitudinii variantelor explicative puse în circulaţie la un moment dat. În locul unei surse sigure, ferme, unice, apare pluralitatea perspectivelor. În acest caz, pentru utilizator, rămâne ca sarcină identificarea şi aplicarea acelei teorii care se potriveşte cel mai bine problemelor de soluţionat. Există o grijă generată nu de carenţă, ci de supraabundenţă. Trebuie să ştim ce este oportun şi valoros în „oceanul" de cunoştinţe care ne înconjoară, să valorificăm ceea ce este pertinent şi nu prejudiciază alte seturi de valori (morale, civice, culturale). Căci o valoare autentică, fie ea şi instrumentală sau pragmatică, nu trebuie să anihileze celelalte valori.

Care este statutul cunoaşterii în era informatizării?

În primul rând, aceasta valorează prin sine, dar şi prin modalitatea de insinuare, de transmitere a ei. O idee devine mare atât prin ea însăşi, cât şi prin faptul că este cunoscută sau îmbrăţişată de mulţi. Criteriul cantităţii poate eclipsa criteriul calităţii. Poate nu-i drept... dar e real!

În al doilea rând, asistăm la o reconfigurare a stimulilor culturali printr-o altfel de accesare a acestora, având noi incidenţe asupra psihicului uman. Modul de prezentare a cunoaşterii stimulează noi interacţiuni între

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

facultăţile acesteia. Prezentarea informaţiilor devine interactivă, favorizând osmoza dintre stimulii verbali, auditivi, vizuali, kinestezici. Constatăm astfel o rescriere şi o convertire a conţinuturilor culturale într-o formă digitală, creând noi tipuri de relaţionări şi dependenţe între om şi maşină, între om şi informaţie, între un om şi altul. Biblioteci întregi sunt acum scanate, iar noutăţile care intră apar dintru început într-o formă digitală. Tot mai des se construiesc biblioteci virtuale, care nu mai au corespondenţe în plan spaţial, obiectual.

În al treilea rând, creşte accesibilitatea la sursele cunoaşterii şi nu mai sunt interpuse bariere (spaţiale, financiare, temporale); dacă apar, acestea sunt uşor depăşite. Orice comunitate care se respectă îşi dezvoltă cadre tehnice de acces la cunoaştere. Izolarea ţine de domeniul trecutului şi nu mai constituie decât un motiv infantil de mascare a neştiinţei.

În al patrulea rând, tehnologiile informaţionale induc prin ele însele noi deprinderi şi capacităţi la utilizatori, formând în mod direct noi apetituri, interese, motivaţii. Abilităţile individuale, altădată rezultate ale educaţiei, se construiesc implicit prin practicile zilnice, generalizate, aproape obişnuite. Căci „alfabetizarea" digitală începe difuz de la cele mai fragede vârste, chiar din familie, şi se învaţă... precum mersul sau vorbirea. Să mai amintim faptul că programele însele educă şi informează, acompaniind „didactic" traseele urmate de utilizatori (un cuvânt greşit este corectat automat, o construcţie gramaticală este evidenţiată imediat, unei ecuaţii oarecare i se ataşează formula de rezolvare etc.).

Savoir-ul actual este potenţat de noile tehnologii, prefigurându-se altfel decât până acum, îmbogăţindu-se pe traseul transmiterii lui. El comportă atât o dimensiune explicită, care se referă la conţinuturile informaţionale directe, manifeste, cât şi una implicită, bazată pe presupoziţiile indirecte, pe abilităţile ascunse, activate în procesul acaparării şi semnificării cunoaşterii. Se pare că această a doua componentă devine din ce în ce mai pregnantă – ca premisă şi finalitate – în practica educaţională actuală. Constituie o sfidare pentru pedagogia actuală de a reorienta, de a ghida mersul persoanei nu spre explicitul, ci spre implicitul cultural.

Structurarea societăţii cunoaşterii impune şi noi probleme de ordin etic. Reglementările deontologice vor avea mai multe faţete şi vor viza mai multe probleme (vezi Karim, 2003):

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

- asigurarea unei distribuiri echitabile şi democratice a beneficiilor societăţii cunoaşterii;
- prezervarea privatităţii şi intimităţii informării;
- garantarea sustenabilităţii dotării tehnice la nivelul cât mai multor beneficiari;
- garantarea securităţii la locul de muncă;
- răspândirea egală şi transferul operativ al invenţiilor în domeniu;
- reglarea pieţelor adiacente şi a consumului global de cultură;
- menţinerea şi îmbunătăţirea obiectivelor umaniste ale educaţiei.

Toate aceste probleme obligă la o atentă gestionare a formaţiunilor cunoaşterii. Managementul cunoaşterii este acel proces de capturare a inteligenţei colective de către o organizaţie pentru a o utiliza în vederea stimulării inovării prin dispozitive autoreglatoare, de formare continuă. Managementul cunoaşterii este...

> ...o manieră de a examina mecanismele care facilitează procesele critice de organizare, de evaluare a performanţei şi dezvoltării soluţiilor practice antrenate de unul sau mai multe obiective (Ghiuţă, 2002).

Cu alte cuvinte, această realitate rezidă în procesualitatea complexă de fructificare, de cogenerare şi creare permanentă a unei dinamici a cunoaşterii, care să o facă fertilă şi aplicativă. La nivelul unei entităţi oarecare, centrată pe căutarea şi transmiterea *savoir*-ului (cazul şcolii, de pildă), obiectivele fundamentale ar putea fi:

- promovarea inovaţiei, antrenarea de noi idei şi punerea în practică a gândirii creatoare a organizaţiei respective;
- câştigarea de cunoştinţe şi de experienţă pentru a le face profitabile şi utile atunci când e nevoie;
- perfectarea căilor de a găsi şi de a reutiliza sursele cunoaşterii şi ale competenţei, fie că ele s-ar afla înregistrate în mijloace tehnice sau în memoria unui subiect uman;
- încurajarea cooperării, a cunoaşterii partajate, formarea continuă şi perfecţionarea de sine;
- îmbunătăţirea calităţii luării deciziilor şi a altor sarcini cu substrat intelectual;

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- înţelegerea valorii şi a contribuţiei capitalului intelectual şi creşterea posibilităţilor, eficacităţii şi valorii sale practice.

Informatizarea învăţământului şi noile tehnologii conduc la o pluralizare a informaţiilor, la un bagaj extensiv, greu de stăpânit şi gestionat. Importantă nu mai rămâne doar informaţia ca atare, ci asimilarea, dispunerea şi antrenarea acesteia acolo unde trebuie. Constituie o obligaţie integrarea informaţiei la nivelul cunoştinţelor, iar a acestora din urmă în cultură. A învăţa în noile condiţii înseamnă a-i ajuta pe educaţi să navigheze inteligent în noile spaţii informaţionale, a converti cunoştinţele în cultură, pentru ca, mai apoi, acestea să ajungă la nivelul bunelor practici.

2.5. Educaţia – vector şi rezultat al globalizării

Educaţia este un proces de universalizare a fiinţei umane, de repliere a ei pe coordonatele multiplicităţii şi varietăţii valorice. Astăzi, educaţia este dintr-odată globalizată şi globalizantă. Este influenţată de procesul globalizării, ale cărei efecte, la rândul ei, le amplifică. Din punct de vedere structural şi organizaţional, asistăm la întronarea unor modele ce transcend particularităţile lingvistice, religioase şi culturale ale ţărilor sau regiunilor. Pe întreg mapamondul, se dezvoltă strategii similare de formare, generate de aceleaşi inflexiuni economice, ideologice sau politice. Oricât ne-am face că nu vedem aceste evoluţii, ele survin implacabil, peste dorinţele noastre. Asistăm la o dialectică interesantă, nelipsind ondulaţii contradictorii, precum (vezi Schriewer, 1997, pp. 19-20):

- opoziţia dintre integrarea supranaţională şi diversificarea subnaţională;
- opoziţia dintre procesul de internaţionalizare şi cel de indigenizare;
- opoziţia dintre fenomenele purtătoare de universalizare şi cele ce configurează particularităţile istorice;
- opoziţia dintre procesul de difuzare mondială şi cel de receptare diferenţiată, în funcţie de culturi;
- opoziţia dintre universalismul abstract şi concreteţea unor răspunsuri particulare, „deviaţioniste", „atipice";
- opoziţia dintre modelul unei educaţii puternic standardizate şi cel al unei educaţii mai puţin formalizate, difuze, naturale.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Evaluările ce se realizează periodic la adresa unor sisteme naţionale de instruire scot în evidenţă criterii ce induc ele însele globalizarea. Clasamentele care se fac pornind de la indici economici (livraţi de Banca Mondială), de la parametri calitativi (evidenţiaţi de UNESCO) şi de la prognoze (realizate de Biroul Internaţional al Educaţiei şi de Institutul Internaţional al Planificării Educaţiei) determină o dinamică ce înscrie educaţia în aceleaşi tipare la nivel global şi obligă sistemele naţionale de instruire să se alinieze la aceiaşi parametri sau determinări.

Elementele sau ocaziile de construire „globală" a instrucţiei omenirii sunt următoarele:

- *instituţiile educative*, ce cunosc aproximativ aceleaşi structuri şi forme de organizare;
- *studenţii* şi *profesorii*, care circulă şi preiau (sau predau) experienţe socio-cognitive diferite;
- *suporturile curriculare*, ce conţin elemente ale cunoaşterii universalizate şi internaţionalizate;
- *introducerea NTIC*, *studiul limbilor străine*, *schimburile de expertiză didactică*, în calitate de instrumente unificatoare;
- *studii internaţionale* şi *comparativiste*, ce permit înţelegerea specificităţii sistemelor naţionale într-o perspectivă globală.

Toate aceste niveluri se intercondiţionează reciproc, generând o altă axă a unificării şi globalizării.

Interdependenţele de ordin economic, expansiunea tehnicilor informaţionale şi dispariţia graniţelor nete dintre comunităţi şi culturi aduc după sine astfel de puneri de acord, realizate mai mult sau mai puţin inspirat din punct de vedere acţional. Rezumând, vom spune că mondializarea, în măsura în care se va impune „de jos în sus", ca un mers firesc de extensiune, de unificare şi de compatibilizare a practicilor, de experimentare a elementelor noi, constituie un fenomen pozitiv. Este un semn de racordare a lumii la un sens mai profund, de depăşire a limitelor proprii, de pregătire a terenului pentru trăirea laolaltă a indivizilor, comunităţilor, omenirii. Dar să vedem ce se întâmplă în plan educativ.

Tot mai multe sisteme de învăţământ suportă procese de înnoire şi reformare. Aceste politici reformatoare, prin modelele puse în joc şi prin

BCU "ASE" - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

implicarea unor experţi „transnaţionali", deschid ele însele calea uniformizării structurilor şi proceselor. De altfel, şi decidenţii din sistemele locale de educare au tot interesul ca învăţământul naţional să fie deschis, permisiv la practicile educative din alte părţi. Mobilitatea tot mai pronunţată a oamenilor fac în aşa fel încât şi structurile de primire (şcoală, facultate) să aibă tot mai multe puncte de întâlnire, să „semene" încă de la început între ele. Un parcurs şcolar realizat undeva în lume e bine să fie rezonant cu ceea ce se face în altă parte şi să fie recunoscut altundeva.

Există apoi o platformă „tehnică" a unificării, datorită specificităţii practicilor didactice, discursului acţional propriu-zis, teoriei pedagogice, limbajului psihopedagogic. Educaţia este un proces al „universalizării" fiinţei particulare. Peste tot unde este vorba despre formarea tinerei generaţii se impun practici similare, aceleaşi gesticulaţii care au fost promovate, experimentate, validate ca fiind eficiente. Teoriile (învăţării, predării, evaluării etc.) circulă peste tot în lume, fiinţând ca adevărate „carcase" ce induc unificarea acţiunilor. Teoria ştiinţifică este expresia unei generalizări, care, odată acceptată, aduce universalizare. O „retorică" asemănătoare va forţa ca şi realităţile descrise de ştiinţă (distante, iniţial!) să se unifice cumva.

Asistăm la un proces de internaţionalizare a educaţiei (mai ales a celei de nivel superior) prin punerea în aplicare a cât mai multor constante structurale, procesuale, acţionale. Extinderea unei culturi organizaţionale inspirată din lumea afacerilor, a unui management competitiv, cuplarea tot mai strânsă dintre pregătirea din şcoală cu piaţa muncii, integrarea în învăţământ a tehnologiilor informaţiei şi comunicaţiilor, transformarea învăţământului într-o marfă şi creşterea mobilităţilor şi a contactelor dintre actorii implicaţi în formare sunt aspecte concrete ale internaţionalizării educaţiei. Universităţile au devenit „pioniere" ale internaţionalizării prin punerea la punct a unor convergenţe notabile. Trebuie spus că acestea au fost dintotdeauna focare ale unificării, cel puţin în planul cunoaşterii. Declaraţia de la Bologna din 1999 deschide calea unui spaţiu european al formării de nivel superior, care se bazează pe următoarele trei principii: 1. punerea la punct a unui sistem de credite transferabile care să asigure validarea şi certificarea parcursurilor de formare, 2. armonizarea structurilor

de formare sub aspectul timpului şi conţinuturilor (trei ani pentru obţinerea unei licenţe, plus doi ani pentru realizarea unor studii aprofundate) şi 3. stabilirea clară a unor programe de mobilitate a persoanelor de tip Erasmus/Socrates.

Competitivitatea îşi spune cuvântul tot mai mult şi în materie de educaţie. Se dezvoltă o piaţă a formării la nivelul unor spaţii socio-culturale mai largi, care depăşesc statele tradiţionale. Extinderea formării on-line induce spargerea limitelor de demarcaţie spaţiale şi culturale. Deteritorializarea educaţiei a devenit aproape un fapt comun. În plus, mecanismul pieţei reglează din ce în ce mai mult evoluţia practicilor educative. Noile tehnologii informaţionale şi de comunicare funcţionează asemenea unui „cal troian", care introduce mecanismul pieţei în educaţie. Logica de tip competitiv aduce după sine o dinamică ascendentă pe linia calităţii (prin demultiplicarea liniilor de formare, prin spargerea monopolului statului, prin privatizarea secvenţială a învăţământului etc.). Puţină concurenţă nu strică învăţământului. Ea poate stimula grija faţă de educat, inovaţia didactică şi, în genere, calitatea. Rămâne să se structureze un echilibru între filosofiile acţionale de tip neoliberal, cele autoreglatoare şi cele dirijiste şi intervenţioniste, în funcţie de circumstanţe şi evoluţii particulare. E bine ca în instituţiile de învăţământ să aibă acces nu numai cei cu bani, ci şi cei care pot, au nevoie şi merită să fie educaţi într-o direcţie sau alta.

Consecinţa ar fi următoarea: sistemul naţional de instruire nu se poate închide în sine, nu poate deveni suficient sieşi, nu se poate izola, ci trebuie acum racordat instituţional şi procesual la liniile de evoluţie de pe plan mondial. Gesticulaţiile glorificatoare, de mulţumire de sine (conform cărora „avem o tradiţie educativă nemaipomenită", „n-avem nimic de învăţat de la alţii" etc.), trădează nu numai o necunoaştere a realităţilor, dar şi o imensă iresponsabilitate. Educaţia nu trebuie să rămână doar „naţională". Principial, şi alţii ar putea să fie formaţi în sistemul românesc de instruire, dacă nu la modul general şi total, cel puţin în unele direcţii. Ne putem specializa în acest sens. De ce şcoala noastră să nu fie asaltată de candidaţi de oriunde? Nu este exclus ca, în viitor, unii elevi, studenţi şi doctoranzi să fie recrutaţi din ţări respectabile din Occident. Ca şi în cazul produselor economice, acei care suportă exerciţiul formării trebuie să fie recunoscuţi şi apreciaţi, indiferent de unde ar veni şi pe unde

ar trece, dacă sunt cu adevărat bine formaţi şi competitivi. De ce persoane de oriunde din lume nu ar căuta „piaţa" educaţiei româneşti pentru binele lor şi interesul nostru?

2.6. Educaţia – între tehnologie şi economie

Sistemul de învăţământ îmbracă tot mai mult haina unor servicii publice a căror dinamică rezultă dintr-un compromis al statului cu publicul său (părinţi, copii, educatori etc.), dar şi cu alte pârghii ale societăţii. Decretat iniţial ca un palier non-profit şi la distanţă de lumea capitalului, acesta devine din ce în ce mai dependent de lumea economică. Acaparat de stat, după ce timp de secole fusese dependent de Biserică (în Europa, dar şi la noi), învăţământul se situează la intersecţia multor interese şi nu se poate izola de evidentele mutaţii ivite în câmpul muncii, al serviciilor, al finanţelor şi, mai ales, al tehnologiilor. Nu în zadar, se vorbeşte frecvent despre economia cunoaşterii, despre industrializarea învăţământului, despre piaţa de formare... Sub impulsul conjugat al noilor tehnologii informaţionale, dar şi al liberalizării capitalului, domeniul educaţiei şi al formării intră sub zodia unor prefaceri fundamentale de ordin structural şi procesual. Această tendinţă „externă" poate reverbera, într-un mod specific, şi la nivelul dispozitivelor „tehnice" interne, al strategiilor didactice care se vor replia corespunzător. Pedagogicul pare din ce în ce mai ocultat, instrumentalul ocupând întâietatea.

Până nu demult, sistemul de învăţământ, caracterizat printr-o inerţie adesea criticabilă, resorbea tehnicul mai mult la nivelul modernizării mijloacelor de instruire, păstrând nealterate celelalte componente didactice (metode de învăţare, conţinuturi de predat, strategii de evaluare etc.). Tehnologiile informatice actuale bulversează întregul edificiu didactic şi pretind schimbări importante de paradigmă. Să ne amintim că şi descoperirea tiparului antrenase trecerea de la învăţământul prioritar individual (un elev-un profesor) la unul frontal, mult mai eficient, cu mai mulţi copii deodată, după o metodică nouă. De această dată, revoluţia este mult mai puternică.

Noile tehnologii induc virtualizarea, delocalizarea şi dematerializarea acţiunilor de formare. Cu alte cuvinte, educaţia se poate muta dinspre

BCU ASCENTIPAC UNIVERSITY LIBRARY

actual către posibil, se exercită nu numaidecât într-un spaţiu dat, singular, şi nu presupune un arsenal de suporturi concrete, identificabile (resurse umane, materiale directe). Dispare concentrarea predominantă a cunoaşterii în biblioteci, şcoli, universităţi, institute de cercetare, muzee etc. O putem găsi peste tot, o putem accesa imediat. Nu individul se deplasează (spaţial) către cunoaştere, ci ea vine spre el. Putinţa de a intra în posesia cunoaşterii o are, principial, fiecare dintre noi. Am ajuns în cea mai democratică eră de până acum (sub aspectul informării)!

Societatea informaţiei pune la dispoziţia celor care se formează o serie de instrumente inovative şi nomade, care nu mai depind de o anumită locaţie (celulare, computere portabile, conexiuni prin unde hertziene etc.). Se poate învăţa şi altfel, mult mai lejer şi evanescent (fără manuale masive şi tomuri prăfuite, fără aşteptatul deschiderii unei biblioteci etc.), printr-un demers achizitiv fractal şi virtual. Tinerii de astăzi şi-au însuşit deja o cultură a reţelei şi a serviciilor on-line (au abilităţi tehnice, şi-au apropriat un limbaj specific, au referenţialuri valorice plasate în cyberspaţiu). Fişele de lucru ţin de domeniul trecutului, iar referatele, legate de un domeniu sau altul, le ai gata concepute pe internet. Biroul sau locul de lucru încape în volumul mic al unui laptop, pe care, sprijinit pe genunchi, îl deschizi oriunde: în grădină, în gară, în avion. Prin ubicuitatea şi transversalitatea noilor mijloace de informare şi comunicare, sistemul de învăţământ contemporan şi-a schimbat faţa şi s-a reformat.

Pe de altă parte, modul de organizare a şcolii contemporane pune în umbră statutul vechi al profesorului artizan, cu har, animat de scopuri nobile. Actualul profesor este integrat într-o organizaţie reglată de legile eficienţei şi ale randamentului, concurentă cu alte instituţii de acelaşi tip. Managementul acestei instituţii este similar cu cel din firme sau entităţi de producţie. Universităţile şi alte instituţii de formare continuă sau reconversie profesională lasă în umbră modelul profesorului artist, mitul dascălului mânat de iluminarea dezinteresată a naţiunii. Ceea ce pare a interesa sunt eficienţa, randamentul, câştigul simbolic şi financiar.

Odată cu schimbarea suportului şi a modului de mediere a omului la cunoaştere, prin noile tehnologii, creierul uman se debarasează de exigenţele încărcării, pentru a se deda chemărilor procesării, interpretării, semnificării.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cultura, educația și comunicarea nu se mai pot clădi pe o supoziție lineară și enciclopedistă privind cunoașterea. Nu mai constituie un obiectiv acapararea de informații, cumularea simplă, stocarea mecanică a cunoștințelor. Dacă pedagogia de altădată era gândită pentru a-l ajuta pe individ să dobândească tot mai multă cunoaștere, astăzi, aceasta ar trebui să se centreze pe competența accesării și gestionării ei. Pedagogia memorării trebuie înlocuită cu pedagogia căutării. Computerul, introdus în educație, constituie un „potențializator al informării" (Lévy, 1995, p. 39), al angajării personale în informare.

Cunoașterea scapă exigenței rarității drept criteriu al valorii (Serres, 1997). În varianta clasică, cine cunoștea mai mult sau deținea adevărul era puternic (de aici, și multe strategii de ascundere, de „dosire" a cunoașterii). Dacă bunurile materiale, ca și banii, trec total dintr-o mână în alta, împuținându-se, fiind ca un „joc" cu sumă nulă (dacă ai zece milioane de dolari și-i dai cuiva opt, rămâi... doar cu două milioane de dolari!) și pierzându-se, dacă nu încap pe mâini bune, cunoașterea se împrăștie fără să se dividă sau să se micșoreze. Dimpotrivă, aceasta, prin răspândire, sporește, se mărește, crește ca adâncime și cuprindere. Noțiunea de *proprietate*, în sens roman, se impune a fi discutată în noile condiții.

Dispunerea cunoașterii în rețeaua internet se opune oarecum legilor tradiționale ale acumulării de capital. Devine bogat nu cel care deține cunoașterea, ci acela care o utilizează sau o disipează mai întâi. Intri pe piața cunoașterii prin întâietate și promptitudine. Nu mai ai nici un interes să-ți păstrezi ideile. Cunoașterea aduce putere nu atât celui care o ține pentru el, ci mai ales celui care știe de unde s-o ia, ce să facă cu ea, celui care o descoperă și o transmite repede mai departe. A nu deține cunoaștere nu mai este un handicap. A o depista și a o utiliza rapid – aceasta-i norma prezentului!

Avântul tehnologic descompune schemele tradiționale de transmitere a învățăturii. Tehnologiile informaționale modifică barierele creației și circulației cunoașterii, spărgând monopolul școlii și al profesorului-specialist. Soluțiile nou adoptate pun în chestiune educația *in presentia*, relativizând coordonatele temporale (fiecare învățând când are timp) și spațializând activitățile (la nivelul întregului Glob). Suporturile de învățare (CD-uri, Webul, băncile de date etc.) sunt larg accesibile și aduc o autonomie remarcabilă a

BCU ASTRA CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

utilizatorilor. Internaţionalizarea presupune o transgresare a serviciilor de formare dintr-un spaţiu dat într-unul dilatat, mutabil, posibil. Structural, dispozitivele de formare vor fi dimensionate nu numai pentru un public dintr-un anumit areal, ci şi pentru o populaţie ce vine din spaţii culturale sau naţionale diferite. În acelaşi timp, pentru ca fiecare să poată intra pe această nouă „scenă" când consideră de cuviinţă, preachiziţiile trebuie să fie echivalate sau recunoscute, ceea ce presupune o relativă unificare a structurilor iniţiale, dar şi mecanisme operative de transfer şi creditare. Deschiderea constituie un principiu de organizare a formării care primeşte noi dimensiuni.

Noile tehnologii mediatice produc deplasări de ordin cultural, creând noi reliefuri ale acesteia. Cultura se va defini nu numai ca un cumul de valori, ci şi în funcţie de modalităţile de evidenţiere şi transmisie a ei, pentru că, e lucru ştiut, mediul „informează" el însuşi, adăugând elemente de conţinut peste conţinutul propriu-zis. Cultura ar însemna aşadar şi procesul de transmisie prin care omenirea îşi continuă viaţa prin alte mijloace decât mecanismele specifice, prin diverse sisteme de captare a semnificaţiilor, de conservare şi de reactualizare. Suportul mediatic funcţionează asemenea unor „proteze tehnice" (Merzeau, 2002), care prelungesc funcţiile facultăţilor strict omeneşti, adăugând programului genetic individual sau memoriei sociale deprinderi cerute de noile ipostaze de intermediere.

Structurile tehnice actuale accentuează anumite faţete ale cunoaşterii, restructurând înseşi reliefurile *savoir*-ului. Aceste structuri „formatează" într-un chip specific însăşi realitatea la care face trimitere. Calculatorul ne face să vedem lumea într-un anumit fel. Cunoaşterea digitală va resemnifica multe date ale cunoaşterii „clasice", reaşezând cumulul de valori pe care omenirea l-a avansat de-a lungul timpului.

O valoare – materială, umană – preţuieşte (inclusiv economic) şi în funcţie de extensiunea ei în timp şi spaţiu. Iar extensiunea este dată nu numai de calitatea ideilor, ci şi de instrumentele de disponibilizare a acestora. Să alegem ce e mai bine din următoarele două variante, dar nu înainte de a reflecta: o idee mare ce este emisă de cineva, însă rămâne cunoscută de un cerc mic de persoane sau aproape de nimeni. Ce pierdere! am fi tentaţi să zicem. O altă idee, poate mediocră, ce este difuzată cu

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

surle şi trâmbiţe, pe o scară largă şi îmbrăţişată de mulţi. Ce câştig ! ar spune alţii. Pierdere, câştig ? Încă o temă de reflecţie adusă de transmisibilitatea cunoaşterii.

2.7. Informatizarea şi noile obiecte pedagogice

Odată cu creşterea cererii de formare, se diversifică şi se complică ofertele concrete de satisfacere a noilor cerinţe. Tot mai multe parcursuri de realizare a educaţiei se deplasează dinspre instituţiile clasice către formule susţinute de noile tehnologii mediatice şi informatice. Orice inovare în plan instrumental se va răsfrânge la nivelul mijloacelor de instruire. Dacă în sistemele tradiţionale tehnicile noi erau translate în calitate de simple adjuvante sau mijloace de facilitare a educaţiei, asistăm astăzi la o anumită autonomizare a acestora în strategiile de realizare a formării ca atare. Cum însă nu toate şcolile sau comunităţile locale pot susţine financiar sau strategic evoluţiile din câmpul informatizării, apar decalaje evidente şi inegalităţi, inclusiv la noi în ţară, în ceea ce priveşte accesul şi implementarea formelor noi de realizare a educaţiei.

Trebuie spus că aceste evoluţii implică o serie de costuri ridicate, o expertiză şi o experienţă de calibru, o înaltă calificare a educatorilor, o conectivitate ridicată prin reţele uneori sofisticate, o autonomizare şi o responsabilizare aparte a celor ce aspiră la formare. Ca să se realizeze o educaţie on-line, e nevoie de capacităţi suplimentare, de o alfabetizare informaţională de bază a celor care se cuplează la noile tehnologii. Totodată, asistăm şi la o convertire explicită a aparaturii nou apărute înspre interesele şi cerinţele câmpului educativ. Apare o producţie anume concepută pentru a fi absorbită de câmpul educaţional. Din capul locului, ea este destinată pieţei de formare.

Evoluţiile sunt şi de altă natură. Contextul economic însuşi reclamă din ce în ce mai mult o pregătire de înalt nivel prin/în perspectiva tehnicilor computerizate. Tot mai multe ocupaţii se bazează pe beneficiile prelucrării informaţiilor, ale manevrării operative a cunoaşterii. Etapele sau aspectele procesului productiv propriu-zis presupun manipularea de informaţie, rabaterea inteligentă asupra producerii şi prelucrării sale.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Importanţa acestui progres tehnologic se răsfrânge nu numai direct, prin implicarea informatizării în predare, ci şi prin multiplele efecte asupra modului de derulare a educaţiei. Obiectele pedagogice ca atare apar într-o formă inedită: cărţi programate, situri Web, secvenţe audio sau video, bănci de date etc. Suporturile şi referenţialurile în învăţare şi-au schimbat dintr-odată înfăţişarea. Obiectele pedagogice se pot livra într-un mod diferenţiat: foi imprimate, CD-uri sau situri Web, ce trec de la un utilizator la altul respectând nişte norme destul de stricte privind recunoaşterea dreptului de autor. Lecţia poate fi identificată pe un site al profesorului, unde poţi intra pe baza unei parole. Acolo poţi afla, printr-un efort personal, conţinutul, dezvoltat diferenţiat, pe niveluri, al lecţiei. Întâlnirea „faţă în faţă" va ocaziona lămurirea unor probleme, descifrarea unor răspunsuri, ducerea unor desfăşurări până la capăt. La fel, tema de evaluat poate fi identificată şi transmisă prin e-mail, în funcţie de posibilităţile şi disponibilităţile publicului şcolar. Resursele educative sunt plurale. Profesorii pot sugera surse complementare, alternative, suplimentare, în funcţie de gusturi şi posibilităţi. Structura unui program de formare nu mai este precis circumscrisă, conturată, elaborată. Multe variabile se stabilesc pe parcurs, printr-un soi de autoreglare, în scop benefic, a traseului. Inclusiv educaţii pot propune seturi de conţinut noi pentru propriii coechipieri. Ei devin astfel parteneri efectivi ai actului de predare-învăţare.

Obiectele pedagogice nou apărute trebuie să respecte anumite condiţii. Pentru o bună identificare şi translare în circumstanţe didactice specifice, acestea vor respecta, după cum sugerează un specialist al domeniului, David Poter (vezi Farrel, 2001), condiţii precum:

- *granularitatea*, respectiv acurateţea cu care obiectele pedagogice sunt definite şi descrise (la nivelul textului, al imaginii, al secvenţei audio) într-un cadru de învăţare. Granularitatea permite personalizarea şi reutilizarea aceloraşi obiecte pedagogice, pentru atingerea unor obiective diferite, pentru mai mulţi utilizatori, în circumstanţe diferite. Granularitatea, în calitate de maniabilitate şi adaptabilitate, depinde de standarde comune observate de sistemele tehnice şi de accesul mai mult sau mai puţin evident pe care sistemul îl permite membrilor echipei care elaborează şi livrează respectivele conţinuturi;

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *modularitatea*, adică acea capacitate de reconfigurare a ansamblului de conţinuturi. Într-un sistem de învăţare, modularitatea reprezintă cheia flexibilităţii, atât de căutată astăzi. În măsura în care obiectele pedagogice se pot decupa şi fărâmiţa, fără distrugerea specificităţii, este posibilă deconstruirea şi rearanjarea acestora, astfel încât să se constituie în veritabile module de învăţare pentru beneficiari diferiţi, cu înclinaţii diferenţiate;
- *interoperabilitatea*, adică acea proprietate de transfer al resurselor dintr-un sistem de predare în altul, dintr-un context educativ în altul, de la o secvenţă de conţinut la alta, pentru care valorile respective îşi păstrează valenţele educogene;
- *personalizarea*, respectiv potenţialitatea instrumentului de a se adecva la diversitatea aşteptărilor, a stărilor de spirit, a potenţialurilor actorilor implicaţi în educaţie.

Complexitatea noilor mijloace de învăţământ (care, de fapt, nu mai rămân simple suporturi de mediere, ci devin chiar elemente de conţinut – şi, de aceea, le putem numi *obiecte pedagogice*) determină o pregătire responsabilă a cadrelor didactice pentru a gestiona, a exploata şi a crea aceste noi ipostaze ale învăţării. Conţinutul unei materii oarecare (de gramatică, matematică, biologie, chimie etc.) poate fi decupat, asamblat şi epuizat în mai multe obiecte pedagogice, poate fi transpus informaţional într-un mod corespunzător.

Se atestă încă o dată că dascălii trebuie să-şi formeze noi competenţe, nu numai cele de a selecta şi gestiona obiectele pedagogice preexistente, ci şi de a construi, parţial sau total, părţile importante ale acestora, de a combina sau resemnifica inteligent module de conţinuturi, de a reconfigura ansambluri curriculare oportune într-o situaţie sau alta, de a-i incita pe elevi pentru a veni cu partea lor de contribuţie. Un bun profesor sau institutor va deţine nu atât o competenţă asupra conţinutului, cât asupra prezentării acelui conţinut şi prin recursul la suporturi adecvate în registre nimerite.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

2.8. Noile tehnologii de informare şi de comunicare (NTIC) şi educaţia

Noile tehnologii de informare şi de comunicare au invadat spaţiul social. Ele au devenit indispensabile derulării tuturor activităţilor, fiind aproape omniprezente în lumea muncii, în administraţie, în educaţie. Între timp, şi aceste paliere se poziţionează într-un anumit fel faţă de tehnologiile prezente. Prin urmare, şi şcoala trebuie să ia act de ele, pregătindu-i pe elevi în perspectiva asimilării şi utilizării lor.

Se ştie că printre actualele obiective ale şcolii se află, de pildă, învăţarea permanentă, formarea de-a lungul întregii vieţi, învăţarea învăţării, autonomizarea axiologică a persoanei (a şti să selecţionezi, să semnifici, să explorezi etc.). Aceste obiective sunt favorizate de introducerea pe scară largă a noilor tehnologii în educaţie. Ivirea acestora nu are cum să nu schimbe componente importante ale exerciţiului educaţional din aval (teoriile învăţării) sau din amonte (politicile şcolare, curriculumul şcolar, arsenalul metodic, dimensiunea formării profesorilor).

Introducerea NTIC în sistemele educative presupune multiple mutaţii de accent în ceea ce priveşte stabilirea priorităţilor de scopuri şi de alocare de resurse. Însuşi procesul învăţării se reconfigurează cu o serie de priorităţi precum:

- a învăţa să înveţi şi a utiliza această competenţă pe parcursul întregii vieţi;
- a învăţa să experimentezi, să corectezi erorile şi să rezolvi problemele;
- a învăţa să faci faţă la o masă informaţională enormă, a da dovadă de spirit critic şi de competenţă valorizatoare;
- a învăţa să concretizezi principiul schimbării şi să trăieşti într-un mediu ce se modifică fără încetare;
- a învăţa să cooperezi cu alţii în realizarea unor sarcini intelectuale cu finalitate colectivă.

După unii analişti, introducerea noilor tehnologii informaţionale în învăţământ are în subsidiar ideologii ascunse, menite să poziţioneze într-un anumit fel actorii sociali faţă de lumea actuală.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

> Valorizarea NTIC în câmpul educativ vizează mai puțin o modernizare a școlii, cât producerea unei noi concepții a instituției în care finalitățile nu ar mai consta în emanciparea socială a subiecților, ci incorporarea lor în complexul tehnico-economic capitalist. (Thellen, 2002)

Prin sistemele de codificare și standardizare, prin politicile de promovare și strategiile publicitare, prin concurența fățișă, prin cadrele juridice subsecvente, promotorii NTIC creează punți de acces la beneficii, care, departe de a fi accesibile pentru toți, creează sau adâncesc inegalități. De aceea, una dintre prealabilele virtualizării formării rezidă în diminuarea decalajelor, în crearea premiselor unui acces egal la astfel de instrumente.

Ivirea noilor ancadramente formate din dispozitivele mediatice (internet, CD-uri, videoconferințe etc.) va conduce la o recontextualizare a sistemului de învățământ. Spațiul școlar trebuie să fie permisiv și pregătit pentru a reconverti ceea ce este valoros în instanță sau mediu pentru formare. El trebuie să fie deschis și predispus la o autoorganizare, când circumstanțele o impun.

> Noile tehnologii informaționale și de comunicare sunt leviere, pentru dascăl și elev, ale unei noi perspective asupra acțiunilor structurante, atât ale actului de învățare, cât și de predare. Spațiul acestei coorganizări este dintr-odată delimitat prin specificitatea instrumentelor puse în joc, dar și prin ansamblul procesului structurant al celor două tipuri de acțiuni. (Alava, 2005)

Școala neocapitalistă din societatea postindustrială se relativizează, sfărmându-se în mai multe părți, prin delocalizare și asincronizare, generând o reducere a cheltuielilor pentru formarea lucrătorilor eficienți și bine orientați, mai ales din punct de vedere material. Se uită, oarecum, că școala trebuie să formeze oameni plenari, indivizi nu numai pentru alții, ci și pentru ei. NTIC are un aport nemaipomenit în „postindustrializarea" câmpului educativ. Aceste tehnologii facilitează înscrierea învățământului pe linia industrializării, plasând la loc de frunte învățarea pe piața mondială a formării.

Noul tip de școală devine un element al pieței educative – ce nu este diferită de orice bun care circulă liber – și face din educat un simplu consumator. Cine nu rezistă acestei presiuni moare de la sine printr-un soi

BCU "ION CREANGĂ" UNIVERSITY LIBRARY

de selecţie „naturală", întronând pe cei rezistenţi şi permisivi la noile reconfigurări. Şcoala, precizează Thellen (2002), trăieşte o „criză existenţială", este somată să se transforme şi să-şi revizuiască vocaţia sa de a forma o gândire liberă, în afara determinărilor ideologice şi mercantile. Sociologul canadian mai afirmă:

> În numele imperativelor tehnice şi economice, s-a ajuns să se uite că modernitatea şcolii este intim legată de angajamentul ei pe termen lung, şi nu de o adaptare sistemică de efecte la modă.

Chiar dacă lucrurile ar sta aşa, este de dorit mai curând schimbarea de perspectivă asupra noilor tehnologii, decât o neglijare sau o „apărare" faţă de astfel de evoluţii (până la un punct, obiective şi fireşti).

Mai mult decât atât, normativitatea subsecventă noilor tehnologii informaţionale forţează ca şi normativitatea şcolii să se plieze sau să se reconfigureze în raport cu specificitatea ei, determinând o schimbare a tradiţionalelor funcţiuni ale învăţământului. Dacă în mod curent şcoala scapă exigenţelor randamentului sau concurenţei, acestea vor impregna politicile educative de tip nou. Cine nu adoptă operativ acest cadraj tehnologic şi normativ tinde să se izoleze de noua înfăţişare a sistemului, mergând până la desfiinţare şi excluziune.

Trebuie făcute câteva distincţii conceptuale, pentru a ne feri de o serie de confuzii.

NTIC (*noile tehnologii de informare şi de comunicare*) se referă la marile ansambluri informatice, precum calculatoarele personale şi elementele periferice corespunzătoare, programele configurate cu care acestea sunt dotate, reţelele de telecomunicaţii şi teleinformatice (reţele cu flux înalt, reţele telefonice, reţele de fibră optică, reţele de sateliţi), sistemele şi instrumentele multimedia (televiziune, video, CD-uri), sistemele de tip internet şi intranet (mesagerie electronică, platforme Web, instrumente FTP), alte echipamente şi dispozitive nou produse şi existente pe piaţă.

NTE (*noile tehnologii educaţionale*) desemnează ipostazele aplicaţiilor NTIC în practica educaţională, în procesele de formare în general, producţia şi difuziunea de info-cunoaştere; acestea sunt adaptări ale unor instrumente şi programe la specificitatea demersurilor pedagogice, denivelate eventual

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

pe componente (proceduri de predare-învățare, dispozitive și logiciele de fixare, de recapitulare, de evaluare, de validare etc.).

Software educațional reprezintă orice produs digital în orice format ce poate fi utilizat pe orice calculator și reprezintă un subiect, o temă, o problemă, un experiment, o lecție, un curs etc., fiind o alternativă sau un complement față de metodele educaționale tradiționale (tabla, creta etc.; vezi Vlada, 2003). La acestea se pot adăuga și unele ipostaze multimedia ce pot dezvolta expresii mult mai complexe, integrând staticul și dinamicul, sunetul și vizualul, bidimensionalitatea, tridimensionalitatea sau chiar n-dimensionalitatea.

Noile tehnologii informaționale și de comunicare au o influență evidentă asupra demersurilor globale de formare și asupra politicilor educaționale. Iată câteva accente evolutive (vezi Michel, 1999):

- structurarea unor conținuturi de formare specifice (cursuri electronice, redefinirea unor materii de predare, modularitatea crescândă a secvențelor de învățare etc.);
- stimularea interacțiunilor dintre persoane, studenți, profesori, tutori, administratori de rețele etc. (prin tutorial electronic, comunități virtuale de învățare, forumuri etc.);
- inovația de ordin structural și instituțional, prin punerea în act a unor parteneriate, rețele sau consorții specializate în NTIC (ateliere multimedia, baze de competențe);
- abordarea strategică și managerială vizând poziționarea pe noi sectoare ale „pieței" de formare la nivel mondial, global.

Societatea cunoașterii obligă la o mai evidentă conectivitate între indivizi și comunități. Cum realitatea cunoașterii este dinamică, în aceeași măsură trebuie să fie și realizarea contactelor. Capacitatea de a găsi o informație este noua calitate a educatului din secolul nostru. Trebuie să fii conectat permanent cu alții, la nivelul unei rețele, pentru a fi în siguranță. A stăpâni noile tehnologii a devenit o chestiune de securitate individuală, de progres personal sau colectiv.

În același timp, NTIC facilitează progresul și inovația în învățământ, manifestate cel puțin în următoarele direcții:

BCU "ION CREANGĂ" UNIVERSITY LIBRARY

- noi dispozitive didactice, integrate pentru un public fie clasic, fie provenit din noile evoluţii economice (schimbarea rutei de formare, pregătirea complementară, polivalentă etc.);
- noi structuri instituţionale, agreate de societate, concretizate în formule de pregătire la distanţă, autoformare, educaţie a adulţilor, universităţi virtuale, mult mai flexibile şi mai personalizate decât instituţiile tradiţionale şi mult mai permeabile la evoluţiile pieţei muncii.

Dacă prima direcţie are în vedere crearea de competenţe pentru utilizarea noilor tehnologii pentru a accede la informaţii şi funcţionează ca un complement al învăţământului tradiţional, cea de-a doua vizează o restructurare a modalităţilor de învăţare în spiritul şi sub determinarea NTIC.

Pedagogiile actuale sunt concepute pe supoziţia coprezenţei şi a interacţiunii sincrone profesor-elev. Nu se face nici o diferenţiere între interacţiunea fizică şi cea de ordin cognitiv sau afectiv, ce permite o anumită virtualizare şi desincronizare temporală.

> Noţiunea de *contract didactic* arată astăzi că, dincolo de prezenţa efectivă, apare o anumită virtualizare a acţiunilor didactice şi mediatice care se joacă în procesul de predare-învăţare. În acest caz, avem de-a face cu o autoconstrucţie a condiţiilor comunicaţionale, afective, reprezentaţionale şi cognitive specifice situaţiilor învăţământului la distanţă sau ale dispozitivelor mediatice. (Alava, 2004)

Se naşte un univers autoformator, rezultat al procesului sistemic contextualizat şi creator de context, care, prin intermediul actorilor şi al interacţiunilor acestora cu dispozitivul, produce un spaţiu extensiv de autoformare, dotat cu dispozitive interne având funcţii autoreglatorii. Educatul face mai multe lucruri simultan: decelează informaţia, îşi construieşte şi supraveghează parcursul şi depistează noi strategii de interacţiune cu cunoaşterea, de înaintare în universul informant. Noţiunea de *distanţă* nu este totuna cu cea de *separare geografică*, iar apropierea nu se realizează automat doar prin coprezenţa participanţilor. Există o distanţă instituţională sau subiectivă chiar şi în prezenţa împreună, după cum există o apropiere în interacţiunile decalate în timp şi la mari distanţe.

Demersurile de formare clasice, tradiţionaliste, standardizante, transmisive şi centrate pe actul de predare trebuie să-şi schimbe obiectivele în profitul

formulelor activizante, criticiste şi centrate pe actul învăţării. De o manieră contextualizată, educatul se cere a fi pus în situaţia să genereze singur cunoaşterea şi să-şi supravegheze propriul parcurs către adevăr. Elevul, în contextul educaţiei virtuale, este simultan cel care învaţă, cel care navighează şi se informează în mod cât mai autonom şi mai responsabil. Aceste trei acţiuni simultane presupun activarea mai multor capacităţi ale educaţilor (vezi Tremblay, 1996):

- a construi un proiect. Învăţarea mediatizată necesită decantarea unui proiect, care constituie scopul urmărit, dar şi mijlocul navigaţiei numerice. Acest proiect trebuie să permită interacţiunea, reperajul datelor pertinente şi construirea cumulativă a cunoştinţelor;
- a planifica strategii şi tactici de învăţare proprii. Educatul îşi amenajează propriul timp şi spaţiu de învăţare, ţinând cont de constrângerile materiale, informaţionale, ambientale, reglându-şi parcursul în funcţie de reperele ivite la un moment dat. Utilizarea permanentă a bazelor diferite de date conduce la valorizarea tacticilor informaţionale privind fructificarea ocaziilor, întâlnirilor neaşteptate, dar profitabile (întrucât nu totdeauna se ştie dinainte la ce se ajunge);
- a structura şi a apropria hermeneutici de înţelegere a ceea ce se acaparează ca informaţie. Educatul trebuie să-şi incorporeze cunoaşterea într-un mod structurat, structurile generându-se continuu şi progresiv în funcţie de specificul fluxului informaţional şi de tehnicile implicite de ordonare transmise latent de acestea.

Noile tehnologii transformă unele reguli ale formării, dar nu aduc fericirea pe pământ, realizând salturi miraculoase ale educatului în universul cunoaşterii. Aceasta are un mai înalt grad de difuzabilitate, dar asimilarea rămâne tot la discreţia educatului. Cunoaşterea disponibilizată prin reţeaua virtuală este o pură potenţialitate, până la acapararea şi semnificarea acesteia din partea receptorului. Construcţia cunoaşterii ţine de interioritatea subiectului, de raportarea acestuia efectivă, prin efort participativ şi responsabilitate interpretativă. Virtualizarea formării nu leneveşte mecanismele interne ale învăţării. Şcoala nu se transformă într-o agora mediatică sau nu face din aceasta o anexă a asamblajului comunicaţional atoatestăpânitor.

BCU Alba Iulia / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Nu totul stă în posibilităţile oferite de computer. Dispozitivele tehnice de formare mediatizate se cer a fi „formatate" principial în consens cu fundamentele psihologice şi pedagogice ale învăţării umane. În acelaşi timp, şcoala suportă şi ea unele reconfigurări, în conformitate cu o ecologie comunicaţională pe care modernitatea actuală o reclamă. Este firesc, de bună seamă, ca multiplicarea tehniciior de informare şi comunicare să oblige şcoala la o pluralizare a modalităţilor didactice de învăţare.

2.9. Funcţionalităţi ale calculatorului în şcoală

Computerul funcţionează ca un mediator între profesor şi elev, detronând oarecum rolul profesorului în triada emiţător-mijloc-receptor. Educatorul însuşi va fi nevoit să-şi regândească clasa, acceptând-o altfel ca o entitate închisă, delimitată, constrânsă spaţial şi temporal. Elevii intră în circuite informaţionale calibrate şi aflate la discreţia altora (instituţii, asociaţii, instanţe media, comercianţi, şarlatani, indivizi dubioşi etc.). Responsabilitatea de a decela ceea ce este util şi valoros de ceea ce este nefolositor şi periculos revine aproape în totalitate „navigatorilor".

Privitor la funcţionalităţile calculatorului în şcoală, se pot evidenţia mai multe ipostaze (vezi Hadzilacos, 2005):

1. Calculatorul este un mijloc de înregistrare a unor expresii, precum tabla şi foaia de hârtie, ce conţin linii, forme, culori. În acest sens, calculatorul are următoarele uzanţe: a) capacitate de stocaj nelimitat pentru toate felurile de informaţii; b) capacitate de modificare infinită, de adiţionare şi reconfigurare; c) capacitate combinatorică multiplă a modurilor de expresie (prin text, simbolistică, aspect grafic, colorit); d) posibilitate mare de a alege instrumente diferite de lucru (dicţionare, enciclopedii, pagini Web specializate, baze de date, modalităţi de tratament de text sau de vizualizare etc.).
2. Computerul este un mijloc de construcţie şi de modelizare. Precum hârtia şi creionul, cu ajutorul său poţi să faci multe lucruri, devenind un adevărat laborator de investigaţie. Acesta combină mai multe feluri de raportare la cunoaştere, putând stoca idei şi teorii sau putând ilustra sau concretiza date abstracte, imitând obiecte şi funcţii, simulând anumite

BCU "IOAN SLAVICI" UNIVERSITY LIBRARY

aspecte ale realităţii (cum creşte iarba, cum zboară o pasăre sau un avion, cum explodează o bombă atomică etc.).

3. Calculatorul devine un excelent mijloc de experimentare în mediul şcolar. În faţa calculatorului, copilul poate descoperi lumea, o poate apropia şi reordona în consonanţă cu trebuinţele şi ţelurile sale.
4. Calculatorul integrat într-o reţea are rolul de mijloc de comunicare şi de exteriorizare în mediul şcolar. Devine o fereastră de deschidere (informaţională, emoţională) către cei din mediul proxim sau chiar îndepărtat.
5. Calculatorul joacă rolul de dispozitiv de programare. Prin intermediul lui, pot fi executate anumite operaţii proiective, pot fi stabilite o ordine şi o succesiune de secvenţe cu caracter operaţional.

Fiecare invenţie de ordin informaţional a impus o nouă paradigmă de realizare a învăţării (tiparul, la un moment dat, iar acum computerul). Am ajuns în faza de a depăşi învăţământul magistrocentrist, linear, de tip spectacol. Séraphin Alava (2005) consideră că:

> Miza de mâine [a educaţiei, n.n.] constă deci în a concepe pentru fiecare căi diversificate şi medieri tehnice şi umane de construire a putinţei de a învăţa [...]. Noile tehnologii ne propun o mutaţie asupra conservării şi punerii în dispozitiv a cunoştinţelor. Făcând aceasta, ele pun în chestiune forma şcolară născută pe fundamentele altor tehnologii. Lumea şcolară este, prin urmare, în faţa nevoii de a ridica o privire critică asupra ansamblului de dispozitive de mediere a cunoaşterii şi de a regândi spaţiile şi dispozitivele care-i vor permite mâine educatului să-şi îmbunătăţească strategiile şi competenţele de a cerceta „ceea ce noi putem face din spiritul nostru şi ceea ce spiritul nostru poate face din noi" (Jack Googy).

Computerul, în calitate de instrument, este un operator al manevrării şi potenţializării informaţiei. Cu ajutorul lui, poate fi memorată pe un suport o masă de informaţii, adică pot fi potenţializate. Monitorul se prezintă ca un dispozitiv de vizualizare, cauză şi consecinţă a manipulărilor virtualizatoare. Pe ecranul său apare o imagine pe un fond, un text într-un context. Virtualizarea se consumă în raportul om-maşină, respectiv individ-informaţie, care este de natură interactivă, biunivocă. În ultimă instanţă, informaţia nu se dă, ci se construieşte în relaţia sus-menţionată.

Plasarea computerului în spaţiul şcolar modifică raporturile faţă de cunoaştere şi raporturile interpersonale clasice. Din punct de vedere conjunctural,

BCU ALEXANDRU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

elevul devine mult mai motivat să înveţe atunci când profesorul integrează în predare, secvenţial, un program de computer. Din punct de vedere al fundamentelor, noile tehnologii clatină poziţia profesorului de emitent sau de generator central al cunoaşterii, translând şi altora ceva din autoritatea lui epistemică. În plus, computerul nu rămâne doar un simplu artefact ce maximizează medierea. El nu întreţine un raport neutral faţă de cunoaşterea ce o transmite. Acesta produce o reaşezare şi o rescriere a tezaurului cunoaşterii. Vehiculată de computer, cunoaşterea este recompusă, filtrată şi structurată în consens cu alte liniamente formale, inducând strategii de gândire algoritmică, racordată la „pulsiunile" maşinii. Pentru prima dată este vizat, în noile condiţii de realizare a educaţiei, şi improbabilul, neterminatul, cunoaşterea pe cale de a se agrega. „Nu atât învăţarea certitudinilor, cât capacitatea de a construi şi deconstrui cunoştinţe devine esenţială în cazul NTIC" (Philipbert, 2001). Contrar aşteptărilor, calculatorul poate conduce la o relativizare, la o decentrare a structurilor cunoaşterii pe care învăţarea şcolară trebuie s-o ia în seamă. NTIC îl obligă pe profesor să-şi regândească relaţia faţă de cunoaştere în raport cu publicul vizat (elevii). El nu mai este singurul depozitar şi emitent al cunoaşterii. Poate fi eclipsat în faţa universului informaţional ce îi devine concurent. În acest sens, profesorul se poate dedica adevăratelor chestiuni didactice, mai degrabă de ordin metodic, decât de ordinul transformării lui într-un simplu depozitar şi transmiţător de valori ale cunoaşterii.

Concret, sprijinul NTIC în spaţiul predării-învăţării se poate evidenţia prin:

- plasarea cursurilor pe o pagină Web, în formulă concretă sau secvenţială: structuri tematice, bibliografii, texte reprezentative, extensii pedagogice, concretizări, ilustrări etc.;
- inscripţionarea unor CD-uri în care se regăsesc referenţialurile curriculare de mai sus;
- confecţionarea unor instrumente evaluative sub formă de programe informatice care să fie activate atunci când e cazul;
- realizarea unor grupuri de discuţii, a unor forumuri electronice prin care să se realizeze schimburi de experienţă sau informaţii specializate;

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- direcţionarea şi gestionarea activităţilor prin disponibilizarea unor informaţii de natură administrativă (orare, planificări, întâlniri etc.);
- interschimbul de lucrări realizate de cursanţi prin punerea în reţea a producţiilor fiecăruia;
- indicarea de fiecare dată de către profesori (dar şi de cursanţi) a unor surse complementare, cu o funcţionalitate didactică sau nu, ce pot fi consultate obligatoriu, opţional, facultativ.

Noile tehnologii se rabat într-un fel aparte asupra conţinutului cunoaşterii, „formatând-o" după alte tipare. NTIC contribuie la schimbarea modalităţilor generale de reprezentare, de acţiune şi de gândire. Dimensiunea formală a cunoaşterii va fi construită în acord cu tiparul cognitiv al instrumentului. Distincţia dintre conţinutul de transmis şi forma de dispunere a acestuia se estompează. Structurile formale devin ele însele transmiţătoare de conţinuturi. Elevii vor avea acces nu numai la cunoştinţe, ci şi la structuri de dispunere, corelare şi interrelaţionare ale acestora. Strategiile de amenajare a cunoaşterii devin ele însele conţinuturi (meta)cognitive cu caracter metodologic. Schemele, organigramele, corelaţiile dintre cuantele informaţionale, integrate într-un program de învăţare, devin din artefacte elemente propriu-zise de conţinut, care pot fi „încărcate" de către elevi cu conţinuturi permutabile. A preda în noile condiţii înseamnă a găsi şi a propune structuri de cunoaştere, algoritmi, scenarii de aranjare şi de interpretare a cunoaşterii. Cunoaşterea transmisă digital îmbie la un miraj al construcţiei şi al invenţiei formale de către preopinent.

Din punctul de vedere al elevilor, introducerea NTIC creează premise pentru:

- învăţarea personalizată şi cooperativă. Elevii se raportează individual la cunoaştere, interacţionează cu egalii săi şi cu educatorul. Pe măsură ce structurile tehnice se perfecţionează, acest raport faţă de cunoaştere se intensifică;
- învăţarea distribuită. Ceea ce se acaparează de către unii devine bun comun pentru toţi, în măsura în care noul este montat operativ în reţea. Chiar şi atunci când conexiunile nu se fac instantaneu, în timp real, fiecare poate afla rapid noul element cognitiv găsit de cineva;

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- învăţarea continuă. Computerul integrat într-o reţea aduce un flux permanent de informaţii, în concordanţă cu ultimele evoluţii în câmpul cunoaşterii şi practicii socio-culturale;
- înţelegerea aprofundată, nuanţată, polimorfă, din mai multe direcţii;
- promovarea interesului. Elevii devin mai motivaţi în a intra în posesia cunoştinţelor de care sunt interesaţi cu adevărat;
- creşterea legăturilor cu congenerii şi cu lumea întreagă. Multiplicarea legăturilor cu egalii situaţi spaţio-cultural la distanţe remarcabile creează premisele unei solidarităţi şi înţelegeri la nivel mondial (vezi Laferrière, 1999).

Tehnologiile numerice ale reţelei electronice fac posibilă emergenţa a noi principii şi moduri de funcţionare cooperativă, fundamentate pe practici ascendente, acentrate şi decentrate, care nu mai depind de o instanţă situată undeva la centru. Graţie dispozitivelor cooperative implicate, se creează intervenţia unor agenţi eterogeni, hibrizi, purtători de temporalităţi şi referenţialuri diferite şi care, în ultimă instanţă, favorizează practicile autoorganizaţionale.

NTIC fac posibile interacţiuni noi între indivizi şi grupuri. „Colecticielele" (colectivele de învăţare, neologism preluat din termenul francez *collecticielle*, el însuşi un termen compus, derivat din *collective* şi terminaţia *-cielle*), forumurile electronice, mesageria, tutoratul electronic şi universităţile virtuale sunt tot atâtea ocazii de rafinare a interacţiunilor, de ocazionare a unei construcţii permanente a cunoaşterii, de mobilizare şi antrenament cognitiv generativ şi autodeterminativ. Spaţiul de informare se dilată la scara întregului Glob, componenta interculturală devine un marcator de noutate, cetăţenia nu mai constituie un obstacol, iar beneficiile se disipează tuturor.

Dar apelul la aceste suporturi tehnice nu se exercită fără unele interogaţii. Introducerea NTIC în formare ridică şi o serie de obstacole sau dificultăţi de genul:

- reticenţă şi chiar respingere din partea exponenţilor unei tradiţii educaţionale ce rămân ancoraţi în mentalităţi pedagogice clasice;
- o carenţă informaţională asupra experienţelor în domeniu, care să asigure o preluare operativă şi un transfer operativ în contexte educative

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

similare. Fiecare nouă întreprindere porneşte de la început, inventând proceduri deja ştiute şi experimentate;

- o lipsă de echipamente adecvate (computere, servere, programe), ce rămân scumpe, chiar inaccesibile pentru multe categorii de educatori şi educaţi, care să favorizeze lucrul individual şi mai ales interacţiunile în grup;
- costuri amplificate, datorate şi întreţinerii şi exploatării în cunoştinţă de cauză a acestor mijloace tehnice (profesorii nu ar fi în stare, ei trebuind să fie asistaţi de administratori de reţea sau de tehnicieni);
- uzura morală relativ înaltă a echipamentelor, ceea ce reclamă o schimbare periodică a computerelor şi a altor componente informatice;
- o slabă priză de conştiinţă a cadrelor didactice care au fost formate într-o anumită perioadă şi care dovedesc ignoranţă sau desconsiderare faţă de noile mijloace informaţionale;
- o reformare a sistemului de pregătire a cadrelor didactice, acestea trebuind să beneficieze încă din etapa de formare iniţială de o orientare către NTIC;
- schimbarea structurilor organizatorice şi administrative de la nivelul instituţiilor educative, profesorii devenind colegi cu alte categorii de lucrători, „nespecifici" mediului şcolar;
- gestionarea în comun a conţinuturilor digitale şcolare ridică problema proprietăţii intelectuale, ce este dezindividualizată, depersonalizată. Conţinuturile curriculare devin rezultatele unei creaţii colective;
- greutatea degajării unor criterii clare de evaluare şi certificare a parcursurilor educative girate de NTIC;
- dificultatea calibrării între mai multe instituţii ce oferă educaţie virtuală şi a recunoaşterii reciproce a parcursurilor formative (la scară naţională sau internaţională).

Aceste dificultăţi (şi altele care pot apărea) ne determină să fim vigilenţi în legătură cu realizarea permanentă a unor echilibre între nou şi vechi, între tradiţional şi modern, între cunoscut şi necunoscut, între efort propriu şi facilitate instrumentală, între uman şi artificial. Includerea de la sine a suportului material nu rezolvă chestiunile de ordin didactic şi nu aduce automat calitate sau randament în învăţare.

BCU IASI / CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

CAPITOLUL 3

Cybercultura şi avatarurile învăţării în era internetului

3.1. Dimensiunea culturală a cyberspaţiului

Este destul de dificil să delimitezi astăzi ce (mai) este cultura. Mediul cultural în care ne mişcăm la un moment dat presupune două dimensiuni: obiectele culturale însele (producţii artistice, filosofii, teorii ştiinţifice, credinţe, obiceiuri etc.), precum şi modalităţile de disponibilizare ale acestora (radioul, televiziunea, internetul etc.). De o bucată bună de vreme, mediul de difuzare a valorilor culturale a devenit el însuşi semnificativ şi chiar un „bun" cultural, în măsura în care este rezonant şi coextensiv cu valoarea de bază. Mai mult decât atât, mediul „informează" într-un anumit fel conţinutul propriu-zis, predispunându-i pe receptori la o anumită grilă de lectură, la o reformare a „aparatului" lor receptiv şi cognitiv. Într-o anumită măsură, mediul de transmitere forţează structurile psihomentale să se reconstruiască în sensul specificităţii noilor incitări.

Este bine să conştientizăm această inedită faţetă a culturii, această nouă dimensiune ontică a faptului valoric, constituită din transmisibilitatea acesteia. *Cultura este alcătuită nu numai dintr-un cumul de valori, ci şi din mecanismele socio-culturale de generare, validare, răspândire şi perpetuare a acestora.*

Având ca sistem de referinţă mediul de penetrare a culturii, observăm astăzi, în condiţiile expansiunii noilor tehnologii de informare şi comunicare, o recompunere a acesteia după alte principii şi legi decât cele tradiţionale. În condiţiile mondializării informaţiilor, ale creării unei noi realităţi – cea

BCU IAŞI / KOGĂLNICEANU UNIVERSITY LIBRARY

a cyberspaţiului –, cultura însăşi trebuie redefinită. Tot mai mulţi teoreticieni, filosofi şi antropologi vorbesc despre apariţia cyberculturii. Urmând o anumită literatură de specialitate (Alava, 2004 ; Finkelkraut, 2001 ; Lévy, 1995, 2005 ; Lovink, 2004 ; Peraya, 2000), încercăm în cele de mai jos să identificăm aceste realităţi şi să arătăm ce relaţii se stabilesc între ele.

Cyberspaţiul nu este un spaţiu fizic în adevăratul înţeles al cuvântului, este mai degrabă o realitate metaforică, eterată, ce cuprinde totalitatea informaţiilor ce se mişcă între diferiţii comunicatori prin intermediul noilor media. Cuvântul *cyberspaţiu* este un termen compus, format din *cibernetic* şi *spaţiu*. Termenul şi realitatea corespunzătoare coboară până în gândirea antică, dar cel care le-a consacrat a fost Norbert Wiener în 1948, care a definit cibernetica drept ştiinţa controlului şi comunicărilor la fiinţele umane şi la maşini. Mai târziu, în 1984, William Gibson, în romanul său *Neoromancer*, descrie acest concept ca o „halucinaţie colectivă prin care oamenii de pe întreaga planetă se întâlnesc, conversează şi schimbă informaţii". Din acel moment, cyberspaţiul a fost asociat cu „spaţiul conceptual" în care fiinţele schimbă idei, competenţe, folosind tehnologiile de comunicare susţinute de computer. Ipostaza cea mai concretă a cyberspaţiului este constituită din internet, din paginile Web, ce s-au generalizat din 1993 încoace.

Instabilitatea şi efemeritatea informaţiilor constituie o trăsătură a acestui edificiu simbolic. Este foarte posibil ca o informaţie să fi dispărut din reţea în momentul descifrării sale (mutată fiind în hard diskul calculatorului-oaspete). Cyberspaţiul rezultă din interconectivitatea tuturor computerelor ce există acum pe mapamond, având proprietatea extensivităţii, a branşării imediate a noilor veniţi. Cybercultura, în calitate de conţinut al acestui spaţiu, este o nouă realitate antropologică formată din totalitatea acestor schimburi, dar şi a tehnicilor adiacente, a reprezentărilor, valorilor, manierelor de a face sau de a fi în legătură cu acest mediu valoric. Departe de a fi o subcultură (de pildă, a fanilor computerelor şi reţelelor), cybercultura exprimă o mutaţie majoră a esenţei înseşi a culturii, pentru că aceasta instaurează o nouă faţetă a universalului şi universalităţii.

Universalitatea adusă de acest spaţiu valoric este de alt tip decât cea clasică. Nu se referă nici pe departe la universalitatea ştiută (aşa cum o

cunoşteau filosofii antici sau medievali), care instaurează acelaşi lucru sau acelaşi sens peste tot : este o universalitate ce se construieşte pe indeterminarea sensului global. Totalizarea nu se face pe direcţia înţelesurilor şi consensualităţii, ci pe direcţia conectivităţii, a contactului deschis şi nemărginit. Se iveşte aşadar o universalitate prin contact, prin interconexiuni, şi nu prin generarea unor sensuri unice (Lévy, 2005). Interconexiunea devine semnul universalităţii, chiar dacă elementele care sunt puse faţă în faţă sunt eterogene, eteroclite, diferite, disonante. Această universalitate, chiar dacă este oarecum indeterminată, neîncheiată, nefixată, nu este mai puţin consistentă sau operantă decât cea clasică ; conectivitatea aceasta are profunde repercusiuni la nivelul vieţii economice, politice, culturale. Fiecare nouă informaţie produce o metamorfoză a spaţiului valoric, o reorganizare a ansamblului, o nouă aşezare culturală.

Crearea de noi sisteme de comunicare instaurează un nou tip de cultură şi de civilizaţie. Elementul valoric transmis de cultură este intrinsec legat de suport. Cultura orală, cultura scrisă şi cea digitală sunt trei realităţi calibrate după legităţi diferite de întemeiere şi transmisie. Într-o cultură orală, indivizii ce comunică între ei sunt în acelaşi areal şi în acelaşi context al comunicării. Toţi sunt inseraţi în aceeaşi baie de stimuli, de emoţii, de presupoziţii. Situaţia de emisie şi de recepţie este una şi aceeaşi pentru comunicatori. Interacţiunile au loc într-un spaţiu viu de comunicare, ce este alimentat continuu de către participanţi. Odată cu inventarea scrisului şi, mai ales, a multiplicării tipografice, contextul emiterii şi receptării devine multiplu, mutabil în timp şi spaţiu, autonomizând conţinuturile transmise. Putem primi şi înţelege mesaje de la mii de kilometri distanţă, de acum zeci sau mii de ani, de la persoane pe care nu le vedem sau sunt pierdute iremediabil în negura timpului şi a istoriei. Le întâmpinăm cu instrumentele noastre culturale, le decontextualizăm (uneori le distrugem !), racordându-le la modurile simbolice contemporane, ce funcţionează la un moment dat. Un mesaj în afara contextului nu poate exista decât începând cu invenţia scriiturii. Această punere a unei idei în afara contextului constituie începutul (nu şi sfârşitul !) conceptului şi al ideii de universalitate.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În cazul universalului clădit pe scriitură, ceea ce se caută să se mențină neschimbat este sensul, indiferent de modificările contextului. Abordările hermeneutice tocmai acest lucru îl fac (uneori, reînviind și contextul originar). Cu ajutorul acestor interpretări, se încearcă să se edifice un adevăr decontextualizat (Lévy, 2005). Acesta este un universal totalizant, clădit pe asumpția închiderii semantice și a fixației sensului. Cultura digitală desființează această axiomă, instaurând universalul conectiv, aditiv, dilatant, autoconstructor. Spațiul interconectivității mondiale este deschis oricărei noi inițiative. Nimeni nu mai deține sensul unic, absolut. Acesta se face mereu, printr-un aport al fiecăruia la îmbogățirea inteligenței colective. Se produce o schimbare majoră în pragmatica acțiunii de comunicare. Cultura nu mai este un lucru dat, ceva stabil, ci un rezultat al unui proces de comunicare între oameni, ceva elastic, aditiv, extensiv.

Cybercultura este o ipostază a mondializării actuale, inclusiv cu reverberații în lumea spiritului. Iată câteva aspecte ale acestei evoluții:

- se manifestă tot mai insistent o proliferare a culturii de masă în detrimentul culturii „mari", serioase, tradiționale. Hedonismul și consumerismul facil sunt ridicate la rang de principii întemeietoare și susținătoare ale acestei culturi;
- se experimentează formule tot mai sincretice, omogenizatoare, ale unor registre care în mod tradițional s-au dezvoltat separat (dintre savant și comun, dintre local și exotic, dintre actual și ancestral, dintre cult și folcloric);
- se fac încercări de „hegemonizare" spirituală prin vehicularea masivă a unor conduite, valori, registre langajiere, literare, etice etc. dintr-un anumit perimetru cultural;
- se face pledoarie pentru relativitatea valorilor și se cultivă gustul incertitudinii și al paradoxurilor ideatice, ideologice, culturale;
- se cultivă individualismul, angrenându-se o cultură pe „măsură", în concordanță cu gusturile, apetențele, posibilitățile publicului.

Cybercultura actuală ne întoarce oarecum în situația oralității culturale, dar la o altă scară, întrucât interconectivitatea și dinamismul în timp real al ideilor puse în rețeaua Web formează un referențial nou, constituit

BU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

dintr-un hipertext prin care fiecare element al culturii poate fi împărtăşit simultan şi total tuturor, oriunde pe Pământ. Cyberspaţiul este „o reţea de reţele. O reţea fără însuşiri. Teoretic, ar putea să corespundă tuturor viselor şi dorinţelor lumii întregi" (Lovink, p. 68).

Dintr-un anumit punct de vedere, avem de-a face cu un hiperdocument, un singur mare context cultural care, în mod virtual, poate deveni un bun pentru fiecare. Oricare ar fi textul (mesajul) transmis, el va stârni reverberaţii, peritexte în chip de comentarii, glosă, critici, contestări etc. Cu alte cuvinte, va fi multiplicat prin alte minţi şi voci, prin infinite prefaceri în timp şi spaţiu, prin punerea în contact a miilor de oameni, prin nebănuite schimburi intersubiective.

Cyberspaţiul fiinţează asemenea unui hiperdocument în transformare constantă, care materializează contextul comun al comunicării, pretext şi fundament al viitoarelor continuări. Hipertextul vine cu o trăsătură cu totul inedită a faptului de cultură: adâncimea, dimensiunea a treia. În situaţia unui hipertext, se fac trimiteri către alte texte, se ipostaziază ieşiri către alte cuante informaţionale, care ele însele trimit către alte adrese în care se tezaurizează ceva. Dând clic pe un cuvânt-cheie sau pe un nume, mergem într-un alt spaţiu informativ, cu noi incitări. Se poate concretiza şi o situaţie mai avansată, hipermedia, ce vine cu o a patra dimensiune – timpul. Selecţionând un anumit element grafic sau o imagine statică, se poate pune în mişcare un videoclip cu sunete, texte şi imagini dinamice.

Nu mai există un centru unic al iradierii cunoaşterii sau, dacă acesta există, el este mutabil, schimbător, relativ. Centrul este dat de cel care vine cu noua idee. Şi în orice caz, fiecare tip de idee are „centrul" ei, altul decât restul cunoaşterii. Schimbând permanent natura informaţiilor, pe ecranul monitorului defilează diferite tipuri de „centre" care momentan informează sistemul. Revenind la acelaşi lucru, s-ar putea să găseşti altă informaţie, venită dintr-un alt loc, de la un alt emitent.

Universalul prin contact, prin conexiune, pare universalul cel mai profund, adus în atenţie de filosofii iluminişti, întrucât cuprinde ideea de umanitate (chiar şi atunci când în mod real nu toţi oamenii au posibilitatea de a se conecta din cauza sărăciei, valoarea de umanitate fiind tot timpul invocată). Cu cât cyberspaţiul se întinde mai mult, cu atât el devine mai

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

interactiv şi mai puţin totalizant. Fiecare nouă conexiune aduce încă ceva, creează virtuale adaosuri, prelungiri, particularizări. Nici o cultură nu mai aspiră să le acopere pe celelalte, să devină „universală" (nici măcar limba engleză, limba celor care fac programe etc.). Singularităţile şi registrele minoritare se manifestă nestingherit, putând deveni centre temporare de emisiuni valorice pentru ceilalţi. Reţeaua dă şanse egale tuturor, întruchipând mecanismul cel mai democratic de manifestare. În fond, toate culturile sunt minoritare, fiind expresii şi răspunsuri numai ale unor grupuri, nu ale tuturor. Probabil că unele au devenit „mari" datorită unei oportunităţi de difuziune, de transmitere a unei şanse de vizibilitate ivită în istoria lumii.

Cybercultura arată că există un alt mod de instaurare a umanităţii, nu una ce se totalizează pe linia sensului, în înţelesuri închise, îngheţate, ci pe linia unei evidente pluralizări, infinite ieşiri la iveală, relevări, mărturisiri. Cyberspaţiul este un nou loc virtual în care umanitatea se întâlneşte cu ea însăşi tocmai prin acest mare hipertext care este cultura mondială, planetară, culturile Planetei (Lévy, 2005). Cyberspaţiul este o formă nouă de întruchipare a inteligenţei colective ce nu se mai înalţă genetic, pe baza unor linii din trecut (ale tradiţiilor, naţiunilor) şi făcând ca trecutul să meargă mai departe, ci avem o ipostază a inteligenţei colective, ce acţionează pulsatoriu în toate cotloanele lumii, captând sincron tot mai multe expresii şi răspunsuri care se edifică peste tot... dar acum.

Cyberspaţiul oferă o dublă deschidere : noi forme de acces la informaţie prin conexiuni multiple, din aproape în aproape, şi inedite stiluri de raţionare şi de cunoaştere, induse de noile constructe ce generează cunoaşterea (forţa) obţinută printr-un efort propriu. Cyberspaţiul nu este o entitate închisă, stabilă, ci o realitate emergentă, deschisă semantic şi structural, în permanentă prefacere şi maleabilitate. Este un flux ce adaugă sau face să dispară alte elemente. Un torent informaţional în care fiecare „toarnă" câte ceva, după propriile puteri şi bunul plac, un orizont de manifestare a individualităţilor, a subteranelor umane, uneori a obsesiilor sau pornirilor bestiale.

Marea noutate adusă de cybercultură nu este trecerea de la educaţia *in presentia* la cea *in absentia* sau de la oral-scris la multimedia, ci trecerea de la o educaţie instituţionalizată (prin şcoală, universitate) la o învăţare

permanentă (prin autoresponsabilizare), la o situaţie de schimb generalizat de cunoaştere, întronat la scară socială, la „cetatea educativă" visată câteva decenii în urmă de Edgar Faure, la o societate ce şi-a creat mecanisme proprii de autogenerare educativă, nespecializată, la scară colectivă. E nevoie, în aceste circumstanţe, de un minim reglaj, realizat de pârghiile puterii publice în direcţia garantării unei formări elementare pentru toţi, a accesului la noile întrupări ale cunoaşterii şi la o gestionare comunitară a acesteia, echitabilă în sensul „împrumutului" şi al „depunerii" de cunoştinţe.

Se pare că cybercultura vine cu o nouă reprezentare asupra spaţiului şi timpului, asupra imageriei interne şi reprezentărilor noastre despre lume. Tehnocultura actuală (este greu să mai distingi valoarea culturală de tehnica de transmitere a acesteia) predispune pe individul contemporan la o creativitate şi la o capacitate de sinteză iconică.

> Imaginea în cyber-spaţiu nu numai că se tri-dimensionalizează (ca în realitatea virtuală, faţă de care teritoriile cyber pot fi privite ca forme mai complexe de organizare spaţială), dar ea substituie în întregime componenta reală, organică a individului, o derealizează în magistralele ei de date, pentru a o „realifica" din nou sub înfăţişarea palpabilă a *cyber-corpurilor*; practic, simbioza dintre realul „prim" şi virtualul informaţional duce la constituirea consistentă a unui *real secund*, înzestrat cu toate coordonatele ontologice şi axiologice ale celui dintâi. Pe parcurs, procesul de „copiere" se pierde într-unul de transformare, iar acesta, la rândul lui, se debarasează de orice determinări artificiale şi devine unul de *geneză*. (Manolescu, 2003, p. 85)

Mergând pe această logică, se ajunge la confuzii ale diferitelor planuri ale realului sau la confuzii identitare, individul nemaiştiind la ce „lume" este racordat.

Sunt mai multe moduri de concepere a cyberspaţiului cultural. Într-o recentă luare de poziţie (Featherstone, Burrows, 1996, pp. 5-7; vezi Manolescu, 2003, p. 98), se afirmă coexistenţa a trei ipostaze: *cyberspaţiul barlovian*, *realitatea virtuală* şi *cyberspaţiul gibsonian*. Cyberspaţiul barlovian îşi extrage denumirea de la John Barlow, fost autor de texte pentru muzica unei anumite trupe din deceniul al şaptelea şi fondator în anii '80 al grupului de acţiune Electronic Frontier Foundation. Cyberspaţialitatea barloviană a fost prezentată ca locaţie sistemică telefonică, înţelegând prin

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

aceasta situarea individului într-o reţea comunicaţională pilotată de computere şi desfăşurată prin contact indirect. Realitatea virtuală este o formă de cyberspaţialitate, exclusiv prin valorizarea noţiunii de *teleprezenţă*, pe care cei doi o socotesc deosebit de ilustrativă (Featherstone, Burrows, 1996, p. 5). Dacă realitatea virtuală este definită ca fiind una generată pe computer prin mijloace electronice/digitale vizând fie simularea „realităţii reale", fie redarea ei cât mai fidelă, fie construirea unei noi realităţi (artificiale sau întărite/sporite), atunci cyberspaţiul poate fi considerat un produs tehno-cultural al realităţii virtuale. De fapt, între realitatea virtuală şi cea cyberspaţială, relaţiile pot fi atât de echivalare, cât şi de distanţare şi de subordonare reciprocă, în funcţie de componentele care sunt luate în calcul ca fiind predominante (Manolescu, 2003, p. 98). A treia formă, cyberspaţialitatea gibsoniană, apare ca o entitate universală inteligentă, interactivă, coprezentă multicronotipic şi locuită de „avatari" sau „cybercorpuri". Să reţinem ideea că se încearcă identificarea mai multor ipostaze de irealitate sau cvasirealitate, toate fiind decelate în funcţie de „încărcătura" tehnică a relaţiei subiect-realitate şi de medierile subsecvente dintre indivizi şi construcţiile concrete, imaginate, dorite etc. la un moment dat.

3.2. Cunoaşterea implicită şi explicită şi strategiile metacognitive

Cultura de tip cyber repune în discuţie relaţia dintre accederea implicită şi explicită la formaţiunile cunoaşterii. Să vedem acum în ce constau cele două maniere de cunoaştere.

Raportarea omului la lume se face prin cunoaşterea sau conştientizarea acesteia în mod direct sau indirect. Sunt mai multe faţete ale cunoaşterii: o modalitate învăţată pe cont propriu, prin experimentare directă şi trăire, o ipostază acaparată de la alţii, prin intermediere subiectivizată şi personalizată, o manieră obiectivă, prin raportare la date certe, validate de comunitatea ştiinţifică, o modalitate de incorporare speculativă, prin citire sau imaginare, o formă de învăţare prospectivă, prin sondarea perspectivelor şi prin visare. Cunoaşterea nu numai că este generată diferit, ci este şi transmisă în mai multe feluri. Unele zone ale cunoaşterii pot fi transmise mai departe, altele

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

mai puţin, iar altele se pierd pentru totdeauna. Toate aceste modalităţi presupun atât forme directe, vizibile, cât şi forme de manifestare indirecte, ascunse.

Cunoaşterea implicită este acel bagaj de cunoştinţe ale persoanei „numai de ea ştiute", pe care le activează la un moment dat aproape inconştient, acompaniind modurile specifice de argumentaţie, de acţiune, de existenţă. Sunt acele valori ale persoanei câştigate prin efort propriu, care sunt înrădăcinate în experienţele unice, irepetabile, personale. Acestea nu se lasă transmise integral mai departe, nu pot fi povestite, codificate. Ele se rezumă la acele carcase mentale configurate individual, la reprezentări, opinii şi modalităţi de răspunsuri la care fiecare dintre noi face apel într-un mod spontan, incontrolabil. Cunoaşterea implicită nu se lasă împărtăşită sau comunicată. Ea este mai mult ghicită, intuită. Este atât de individualizată, încât numai firile „rezonante" o pot sesiza sau reactualiza. Ea constituie un capital individual, o zestre a deţinătorului ei, o cucerire cognitivă sau emotivă a persoanei singulare. Nu poate fi transmisă mai departe decât într-o formă aproximativă, evanescentă, prin intuiţie, har, talent şi fler. De multe ori, se pierde pentru totdeauna, iremediabil, odată cu purtătorul ei.

Cunoaşterea explicită se referă, dimpotrivă, la ceea ce „toată lumea ştie", la cunoştinţe larg acceptate, îmbrăţişate, comunicate. Sunt acele informaţii validate de toţi, accesibile tuturor, devenite numitorul comun al înţelegerii intersubiective. Acest gen de cunoaştere suportă o transpoziţie în registre generale, comprehensibile de toţi. Poate fi codificată şi stocată în multe ipostaze sau suporturi. Cunoaşterea explicită a unui individ se traduce direct în actele sale, în deprinderi şi performanţe vizibile. Ea este liantul dintre generaţii, transmisibilul, constantul în lanţul cognitiv al omenirii. Cuprinde mai ales componente cognitive, dar şi deprinderi sau atitudini oarecum tipizate, standardizate, aşteptate, intrate în uz şi recunoscute ca atare.

Se ştie că actul didactic este un demers finalist, orientat dintru început pentru atingerea unor obiective. El apare ca o pledoarie pentru valori, ca un act permanent de explicitare, însă având în subsidiar şi achiziţiile persoanei, registrele ei operative care au o formă implicită de manifestare. Educaţia constituie un proces de explicitare pe baza maximizării fondului ei implicit de structuri ale cunoaşterii. Când învăţ ceva nou, îmi gestionez fluxul de informaţii care mă asaltează activând, totodată, sistemul de date

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

preexistente. Fondul latent, de detecţie a noului, are o mare importanţă în învăţare. Cunoştinţele deja stocate mă vor ajuta să absorb şi să interpretez noile date într-un anumit fel. Există o afinitate, un anumit izomorfism dintre cunoaşterea explicită şi cea implicită, în sensul că de calitatea implicitului va depinde calitatea cunoaşterii explicite. Edificiul cognitiv al persoanei este autoorganizant. Un individ „deştept" are toate şansele să-şi accelereze ştiinţa într-un ritm mult mai rapid decât alţii. De aceea, ar fi necesar ca pedagogia să vizeze formarea acestor structuri implicite într-o măsură mult mai mare, comparativ cu atenţia acordată datelor explicite.

De altfel, şi mişcările pedagogice contemporane au mers pe această linie a părăsirii exigenţei acumulării în beneficiul putinţei operării. Metodele pedagogice moderne dau satisfacţie într-o măsură mai mare competenţelor de bază, de generare a cunoaşterii, şi nu de achiziţionare, de stocare a ei. Complexitatea crescândă a cunoaşterii şi extensiunea ei impun regândirea priorităţilor şi a obiectivelor învăţării. Astăzi, analfabet este nu cel care nu cunoaşte, ci acela care nu ştie cum să intre în posesia cunoaşterii. Dacă altădată şcoala îşi fixa obiective foarte precise, redate în termeni de achiziţie, de acumulare, acum se agreează achiziţionarea unor competenţe generale precum a învăţa să înveţi, a învăţa să selectezi, a învăţa să gestionezi, a învăţa să planifici, a învăţa să ierarhizezi, a învăţa să nu iei în seamă informaţia, a învăţa să uiţi ce-ai învăţat...

Demersul educaţional este prin excelenţă un act teleologic, finalist, ce îşi propune să transmită cunoaşterea explicită, de natură declarativă şi procedurală, cum ar spune cognitiviştii. *Cunoştinţele declarative* sunt de ordin descriptiv, enumerativ, ilustrativ etc. şi presupun informaţii „de-a gata", preluate din imensul bagaj cognitiv al omenirii. *Cunoştinţele procedurale* sunt de ordin instrumental, metodologic, constructiv etc. şi descriu metode şi căi de generare a cunoaşterii, moduri de întemeiere şi de construire a *savoir*-ului. A învăţa presupune în permanenţă să reduci diferenţa dintre *derularea unei acţiuni* aici şi acum şi *ceea ce aflăm despre respectiva acţiune* după ce am efectuat-o. Învăţarea autentică are loc odată cu acţiunea, şi nu după ce aceasta a încetat. Învăţarea deplină este o treabă de gestionare a unui flux informaţional care ne inundă pe măsură ce executăm o sarcină (inclusiv de învăţare!). Stocarea sau memorizarea

principalelor secvenţe ale acestei gestiuni ingenue formează un ansamblu de cunoştinţe implicite şi explicite care funcţionează ca un sistem de detecţie şi de conştientizare a erorilor. Amaury Dehamel, într-un studiu privind tratamentul cognitiv al informaţiei (2001), denumeşte acest sistem de detecţie „cunoştinţe", iar secvenţa de acţiune controlată de acest sistem – *savoir-faire* (literal, „a şti să faci" ; mai exact, „pricepere", „deprindere"). Descripţia este valabilă atât pentru acţiunile verbale, cât şi senzorial-motorii, dar şi non-verbale. *Savoir*-ul presupune cunoştinţe verbale sau practice stocate în memorie, iar *savoir-faire*-ul implică actualizarea lor aici şi acum.

O metodă de cunoaştere este cu atât mai eficace, cu cât ea conţine mai multe raportări la modul de descoperire şi utilizare a cunoştinţelor. Cu cât o metodă (didactică, de învăţare etc.) este mai atentă faţă de proceduri, de secvenţializarea sarcinilor într-un sens logic, psihogenetic şi psiho-individual şi în consens cu structurile operative ale gândirii umane, cu atât ea este mai bună, mai eficace (pentru o evidentă demonstraţie în acest sens, vezi Frumos, 2006). Învăţarea cu ajutorul calculatorului se rabate mai mult decât alte metode asupra operativităţii, procesării, gestionării cunoştinţelor. Este atentă mai mult faţă de structuri, de forme, decât faţă de elemente, de conţinuturi foarte concrete (de multe ori futile, schimbătoare, perisabile). Dacă metodele clasice de învăţământ vizau cu dominanţă acapararea cunoştinţelor, învăţarea asistată de computer privilegiază formarea la elevi a unor strategii de a acapara şi utiliza cunoaşterea. Creşterea exponenţială a *savoir*-ului obligă la această repliere metodică, pentru a stăpâni şi exploata averea bulversantă (informaţia !) care ne-a invadat.

3.3. Statutul educaţional al internetului

Internetul constituie un asamblaj tehnologic facilitat de fenomenul globalizării (dar şi generator al acesteia), al extinderii noilor tehnologii informaţionale. El se constituie ca o reţea informantă, ce cuplează entităţi de sine stătătoare, „pompând" necontenit noi elemente la nivelul reţelei, adăugând sau reconfigurând cumulul de informaţii. Totodată, la nivelul întregului, acesta se complică prin natura conexiunilor ce iau naştere la un moment dat, prin rapiditatea şi direcţia lor de activare, prin apariţia de noi facilităţi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Internetul presupune minime competenţe de accesare şi utilizare, dar determină, la rândul lui, o extensie şi o rafinare a acestor abilităţi. Cine lucrează pe internet trebuie să ştie deja ceva, trebuie să dispună de o serie de capacităţi operatorii, însă are de învăţat şi multe lucruri. Fiinţând ca o materializare şi o specializare tehnologizantă, internetul implică reverberaţii atât la nivelul psihologiei individuale, cât şi la nivelul dinamicii sau interacţiunii sociale. El predispune la altfel de raporturi interindividuale, la un alt tip de consum al timpului, la un alt mod de vizare a alterităţii. Efectele au fost catalogate fie pozitive, prin degajarea de oportunităţi de tot felul, dar şi negative, prin atrofierea unor deschideri socio-relaţionale, prin claustrarea individului în limitele unui spaţiu ego- şi tehno-centrist.

Reţeaua globală de tip internet cuplează milioane de calculatoare. Acestea sunt dispuse pe un areal deosebit de larg. Practic, orice instituţie care se respectă, din fiecare ţară, devine vizibilă şi printr-o pagină de internet. Mai mult, fiecare competenţă, într-un domeniu sau altul, îşi creează o interfaţă a relaţionării cu alţi indivizi prin intermediul unei pagini Web. Comparativ cu diferitele servicii on-line (de ordin educativ, comercial, mediatic etc.), ce suportă o supraveghere şi un control uneori central, internetul constituie o structură descentralizată, „democratică", în care fiecare „pune" sau „scoate" ce şi când vrea, după cum poate sau are interes. Calculatorul conectat la internet (numit „gazdă") este independent, fiind accesat, de bunăvoie, de către cei care au vreun interes faţă de ceea ce aduce acesta (ca informaţie, ca depozitar de experienţe, incitări, sfidări).

Internetul conduce la o virtualizare a activităţilor, la o decuplare a acestora de la rigiditatea determinărilor de ordin spaţial sau temporal. El induce virtualizare, adică potenţare a activităţilor şi proceselor dincolo de stringenţele clasice – de spaţiu, de loc şi de timp. Fiecare se poate „cupla" într-o activitate când resimte o potenţialitate maximă de ordin volitiv şi performativ. El recompune, pe un plan superior, o serie de activităţi performante şi cu randament maximal, fiind expresia unei economicităţi şi eficienţe fără seamăn. Dacă în mod tradiţional, pentru a intra în posesia unei informaţii de specialitate, trebuie să pătrunzi într-o bibliotecă şi să cauţi informaţia respectivă din aproape în aproape, după repere destul de improbabile (vezi fişele de studiu ale savanţilor de altădată!), în noul context, nu ai decât să scrii un „cuvânt-cheie" într-un oarecare motor de

căutare pentru a accesa mai multe pagini cu trimiteri sau texte propriu-zise, ce vizează informaţia căutată.

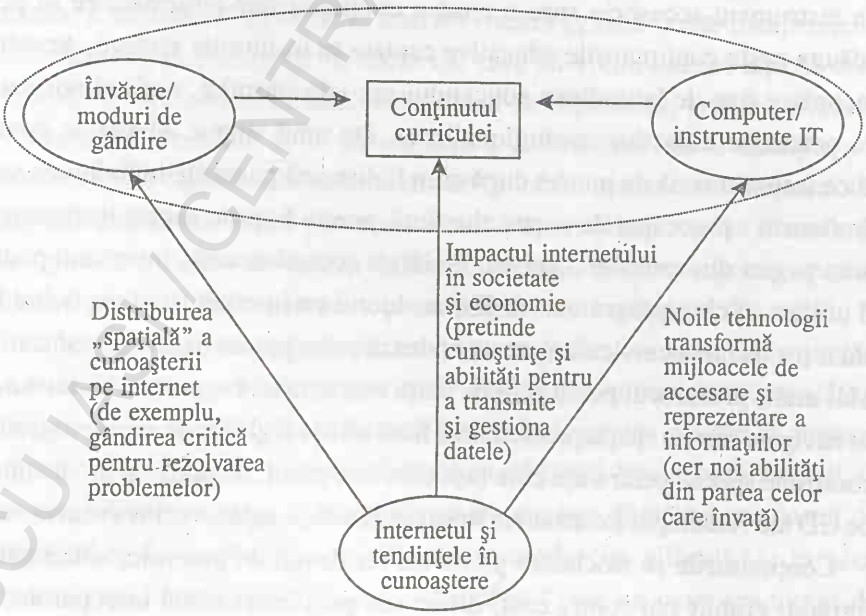
Acest instrument accentuează caracterul virtual al culturii pe linia accesării şi incorporării sale. Considerăm că faptul cultural presupune prin excelenţă o dimensiune virtuală. Poţi să posezi un roman, dar nu eşti obligat să-l lecturezi. Cultura creată este altceva decât cultura incorporată. Este o diferenţă precum cea de la putinţă la act. În noile circumstanţe, cultura va căpăta o dimensiune mult mai „virtuală". Faptul cultural este redefinit prin accesibilizarea sa şi prin apariţia unei „dubluri" digitale, ce o secondează, o complementează, o explică. Nu mai trebuie să mergi la Louvre pentru a vedea *Mona Lisa*. Îi poţi accesa imaginea din propriul birou, privind-o din mai multe unghiuri, focalizând privirea în orice zonă a tabloului, din mai multe direcţii, inclusiv din cele imposibile dacă te-ai afla cu adevărat în faţa tabloului. Mai mult, dispui şi de un suport explicativ profesionist, pe care la faţa locului nu-l afli. Intri şi în structura internă a tabloului, cu explicaţii specifice, de care nici chiar autorul nu a fost conştient. Pe lângă ceea ce Leonardo a încercat să transmită, afli şi ceea ce contemporanii sunt în stare să „vadă" (să pună !) în respectiva capodoperă !

Din punct de vedere educaţional, internetul constituie o imensă oportunitate – de instrument-accesoriu spre o zonă a conţinuturilor informale ce se pot adăuga peste conţinuturile educative captate în instituţiile şcolare. Această racordare ţine de latitudinea educatului sau educatorului, nefiind normată de practicile didactice instituţionalizate. De unul singur, elevul se poate duce înspre o zonă de interes după cum îi dictează pornirile individuale sau profesorul ; preocupat de aceste chestiuni, acesta îi poate sugera inspectarea unor pagini din anumite domenii. Pe lângă această uzanţă, internetul poate fi utilizat în chip programat, deliberat, lucrul pe internet fiind explicitat în chiar proiectarea curriculară ce secondează orice proces instructiv-educativ. Mai mult, profesorul poate găsi pe piaţa educaţională suporturi electronice de navigare într-un spaţiu problematic, fiind asistat şi ghidat de supraprograme construite special pentru aşa ceva (aşa cum este cazul, de pildă, al producţiilor pe CD ale Asociaţiei Române de Resurse Educaţionale ; vezi *www.arre.ro*).

Conţinuturile se stochează pe un server destul de puternic, solicitantul intrând, gratuit sau contra cost, direct sau prin intermediul unei parole, la

secvenţele solicitate. Informarea prin intermediul internetului prezintă o serie de puncte tari, ca de pildă:

- rapiditatea şi operativitatea informării, prin raportarea la cele mai diverse tipuri de conţinuturi;
- securizarea informaţională a publicului, prin conexarea principială la o multitudine de surse;
- economicitatea gestionării spaţiului informaţional, prin diminuarea evidentă a costurilor;
- eliminarea determinărilor de ordin spaţial, receptorul putând intra în posesia informaţiei din orice loc posibil, cu condiţia posesiei instrumentarului tehnic adecvat;
- interpelarea rapidă, în timp real, a actorilor interesaţi de conţinuturile specifice;
- exploatarea mai multor tipuri de medii de învăţare (text scris, fond sonor, suporturi imagistice, secvenţe statice şi dinamice, structuri spaţio-temporale virtuale etc.);
- corelativitatea informaţională, prin antrenarea şi a altor surse în generarea sau întreţinerea unor idei, teze, opinii.



BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Structura conţinuturilor, asociată internetului educaţional, este conexată la o serie de date care transgresează cunoaşterea propriu-zisă, incluzând modele de gândire şi învăţare, instrumente tehnice facilitatoare, căi şi soluţii de gestionare a cunoaşterii. Curricula livrată pe internet are graniţe mult mai evanescente decât cea tradiţională (vezi Tschang, Della Senta, 2001, p. 100).

Pot fi decelate mai multe facilităţi aduse de internet în procesul educaţional. Iată câteva posibile întrebuinţări, degajate pe trei componente (vezi Séguin, 2005):

1. Facilitarea comunicării interpersonale:
 a) înfrăţirea dintre corespondenţi (de la elev la elev);
 b) realizarea de clase planetare;
 c) jocul de rol prin elev;
 d) jocul de rol prin formator;
 e) interpelarea virtuală (a unui scriitor, savant etc.);
 f) tutorat şi mentorat (consiliere şi îndrumare);
 g) învăţarea colaborativă (sprijinirea reciprocă).
2. Facilitarea culegerii de date:
 a) schimburile de informaţii;
 b) crearea în comun a unor bănci de date;
 c) realizarea unei publicaţii electronice (ziar, revistă);
 d) teleactivitatea (ghidarea unor activităţi la distanţă).
3. Rezolvarea de probleme:
 a) căutarea şi depistarea de informaţii;
 b) concursuri şi rezolvarea de probleme;
 c) redactarea colectivă a unor texte;
 d) creaţia colectivă (prin serialitate şi adiţionare);
 e) întâlniri şi şedinţe virtuale;
 f) simulări.

În general, aceste facilităţi nu se impun de la sine, ci pot fi potenţate în cadrul parcursurilor educaţionale tradiţionale ce îşi subsumează parţial şi difuz – cel puţin, la început – modalităţile şi ocaziile generate de suportul

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

internet. Cu timpul, curricula şcolară ar trebui să îngăduie explicitări directe ale utilizării şi semnificării informaţiilor captate pe această cale.

3.4. Socializarea şi internetul

Se ştie că tinerii şi chiar copiii sunt atraşi de cultura digitală şi de suporturile tehnice care o promovează. Din punct de vedere expresiv, aceasta se prezintă sub formă de jocuri, videoclipuri, producţii video, conectivităţi de tot felul – forumuri de discuţii, chaturi, discuţii audio-video în timp real etc. Pot fi identificate şi suporturi aparent tradiţionale, însă care îşi acaparează noile tehnologii digitale (păpuşi care vorbesc, roboţei cu fel de fel de performanţe). Este evident că repertoriul se va lărgi odată cu avansul tehnologic. Copilul mic se trezeşte într-un astfel de mediu, pe care va dori să-l înţeleagă şi să-l stăpânească. Computerele devin obiecte ale unui peisaj comun, întâlnit la tot pasul. Prin ele vei avea acces la realităţi diversificate, cu iz pragmatic sau ludic, vei afla orare de tot felul, te vei programa la dentist, vei cumpăra obiecte sau servicii, vei face operaţiuni financiare. Calculatorul induce o nouă percepere a lumii în care trăim, noi moduri de înţelegere, de simţire, de raportare la ceilalţi, de incorporare a experienţei, de învăţare. Acestea instaurează noi percepţii asupra distanţei, spaţiului, timpului, rapidităţii, oportunităţii.

Ne putem întreba : care mai este înţelesul copilăriei trăite acum, comparativ cu deceniile trecute ? Este posibil ca experienţele fundamentale ale omului să fie filtrate de aceste noi ancadramente, ce pot aureola altfel trăirile de acest fel (prima iubire, bucuria aflării adevărului şi a reuşitei, ataşamentul faţă de aproapele care în realitate ne este departe...). Se naşte astfel un nou spaţiu de comuniune şi împărtăşire a experienţelor – cel de ordin virtual. De altfel, sunt deja conceptori ce au statuat un astfel de univers socializant, de întâlnire virtuală şi de schimb al experienţelor. Socializarea tinde să dobândească o dimensiune nouă – una extensivă –, integrând şi experienţe atipice – de ordin virtual –, descărnate de concreteţea contactelor sau a trăirilor directe. Adultul de mâine îşi va aminti cu emoţie de prima „declaraţie de dragoste" exprimată către cineva necunoscut (eventual, într-o altă limbă), către cineva neîntâlnit sau necontactabil concret, poate, niciodată.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Noile sisteme de conectare şi de comunicare pot accelera capacităţile comunicaţionale, imaginative sau inventive, dar le şi pot încetini sau stopa, dacă nu sunt utilizate în chip judicios şi, mai ales, dacă sunt utilizate în mod univoc. Instrumentul este cu atât mai bun cu cât el face ca elevul să treacă de la statutul de utilizator la cel de producător. Oricât de performantă ar fi noua tehnologie, aceasta se cere a fi completată cu strategii tradiţionale, clasice, de performare a abilităţilor umane. E bine să ştim să comunicăm cu sau prin calculator, dar şi cu cei din preajma noastră. Contactul viu, direct, colocvial şi personal cu cei din jurul nostru sau cu propria persoană nu poate fi înlocuit plenar niciodată cu nici o tehnică, oricât de sofisticată ar fi. Poveştile bunicilor de altădată în faţa focului din vatră nu-şi vor găsi echivalentul în nici o interpelare intempestivă prin intermediul noii variante a programului de chat achiziţionat. Şi aceasta din urmă e binevenită... dar este altceva.

Cu alte cuvinte, se impune o redefinire a copilăriei pe noi coordonate, mult mai active, mai responsabile, mai personalizate. Cei ce trebuie să-şi schimbe viziunile sunt profesorii şi părinţii. Aceştia trebuie să înveţe şi ei de la cei tineri, nu doar să-i înveţe unilateral pe copiii lor. Noua generaţie presupune un nou tip de abordare, în consens cu noua cultură ce îi animă. Se impune deci o nouă poziţionare faţă de cei tineri şi de preocupările lor. E nevoie să se dezvolte o pedagogie a accesării culturii digitale, care să fie acaparată de adulţii ce se preocupă de educaţia copiilor... Sau copiii să-i înveţe pe părinţi cum să acapareze ei această nouă cultură? Ceva de genul acesta, nu mai ştim exact!

3.5. Omul informaţional – avataruri şi limite

Mediul virtual, creat de noi, ne predispune la anumite tipuri de conduite, unele dintre ele meritând să fie puse în chestiune. Se pare că acesta aduce mai multă libertate şi mobilitate, astâmpărând nemărturisitele dorinţe de căutare, de explorare, de rătăcire şi hălăduire. Omul integrat în cyberspaţiu se comportă asemenea dandy-ului clasic, vrând să iasă în faţă, să pozeze şi să epateze. „Dandy-ul informaţional colectează informaţia nu pentru a o transmite mai departe, ci pentru a o face pe grozavul" (Lovink, 2004, p. 50).

BCU MS I CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Adunarea de informaţie nu are o finalitate constructivă. Foloseşte monitorul asemenea unei oglinzi pentru a vedea ce frumos şi deştept este. Şi la ce performanţe a ajuns maşinăria pe care o manevrează.

> Învăluit în cele mai rafinate evenimente şi cele mai aiurite dispozitive, noul dandy de-reglează economia timpului a administratorilor care pun semnul egal între informaţie şi bani. (Lovink, 2004, p. 50)

Cel integrat în cyberspaţiu se plimbă cu dexteritate pe magistralele informaţiei, asemenea antecesorilor lui pe marele bulevarde: ca să fie vizibil, să-şi anunţe prezenţa, să producă efecte.

> Dandy-ul măsoară frumuseţea înfăţişării sale virtuale prin indignarea morală şi hohotul de râs al civililor conectaţi... Apa de colonie şi ciorăpeii roz au fost înlocuite de preţiosul Intel. (Lovink, 2004, p. 51)

Cu alte cuvinte, acest mediu se transformă într-o scenă în care inhibiţiile ascunse de egolatrie ies la suprafaţă, se manifestă deschis. În sfârşit, ne putem „manifesta" şi altfel într-un univers imaterial, dar concret prin reverberaţii şi funcţionalităţi.

Pe de altă parte, se manifestă şi o altă tendinţă. Individul actual a devenit oarecum refractar la ceea ce este voluminos, grosier, corporal, concret, pipăibil, identificabil (a se vedea, în acest sens, noile forme arhitecturale sau stiluri ambientale). El caută cu îndârjire linia „simplă", esenţialul, rezumatul, sinteticul, concentratul, eteratul, evanescentul. E „înnebunit" de ceea ce nu se vede, nu are consistenţă şi nu este „greu". Conţinutul e mai mult ghicit decât văzut la chip! Universul informatic vine să satisfacă această sete de esenţialitate, de simplicitate, de „puritate". Informatismul satisface dorinţa veche de abolire a „murdăriei" (vezi Duclos, 2002, p. 69), reuşind absorbţia corporalului în maşina-automat, reducând la minimum eforturile şi căutările de altădată. Gestionarea universului informaţional nu lasă urme, nu conduce la deşeuri. Prin câteva manevre simple ale tastelor, „se trimit la coş", fără să se ştie vreodată, „opere complete", eforturile unor ani de trudă individuală sau colectivă. Ce poate fi mai „igienic" şi mai „ecologic"? Totul se aseamănă cu o crimă perfectă.

Constituirea universului informaţional, pornind de la un sistem comun (şi chiar simplist!) de referinţe simbolice (binaritatea 0-1, minimalismul

limbii engleze) şi penetrarea acestuia în orizonturile cele mai domestice şi mai personale a determinat noi tipuri de dependenţe dintre cele mai scandaloase pentru fiinţa umană. În numele unei libertăţi nemărginite de informare, de autorealizare, pe care societatea actuală o clamează, indivizii îşi croiesc piste personale de formare, uneori colaterale sau în răspăr cu cele legitimate, formale, în perspectiva unei autonomii şi „desăvârşiri" luate pe cont propriu. Tot mai mulţi semeni ai noştri devin „noncon-formişti", „refractari", „neascultători" (de multe ori, având un motiv, cu rezultate chiar notabile). Din dorinţa de a scăpa de sub autoritatea încorse-tantă a puterii unei instituţii (cum ar fi cea a şcolii, reală şi chiar brutală), persoana intră fără să sesizeze sub directivitatea unor instanţe mult mai perfide, care, în numele unei deschideri fără margini, pun în operă propria manipulare, disoluţia şi controlul conştiinţelor. Astfel de instanţe nu sunt numaidecât opera unor persoane sau grupări anume constituite şi având scopuri „murdare". Ele derivă oarecum de la sine, fiind o fază – s-o numim naturală – şi producând, până la o anumită reglare a lucrurilor, şi fenomene negative, perverse. Se pare că un astfel de pericol îl constituie *informatismul* şi servituţile aduse de acesta (în ipostaza de singură instanţă explicativă sau operativă, cum a pretins şi darwinismul, într-o anumită perioadă, bazată de această dată pe supralicitarea informaţiei). Credem că nu extensiunea şi generalizarea unei practici devine nocivă, ci excesul şi exclusivismul acesteia faţă de ceea ce fiinţează în jur.

Tot mai multe sectoare ale producţiei au ca mijloace tehnice facilitatoare computerele sau se bazează exclusiv pe acestea. Informatizarea a devenit un indiciu al calităţii lumii muncii. Producătorii actuali sunt formaţi din „gulerele albe" care butonează calculatoarele. Se produce nu acţionând direct asupra materiei, ci gestionând informaţia, comutând-o de ici colo, suplimentând-o, concentrând-o, corelând-o, alterând-o. La nivel global, producţia îşi incorporează din ce în ce mai mult elemente „imateriale". Informaţia devine o „materie primă" de maximă importanţă care se insi-nuează în producţia de bunuri şi servicii. Competenţa profesională este intim legată de competenţa în a trata şi utiliza informaţia. Lumea muncii reclamă competenţe suplimentare, specifice lumii de azi : contextualizarea şi utilizarea informaţiei, a celei vehiculate în spaţiul clasic (locul de muncă),

dar şi accesată din mediul privat, având în vedere că apar tot mai multe activităţi „nomade", realizate pur şi simplu în spaţiul domestic.

Pretextul existenţei acestui univers îl constituie eficacitatea şi fuga de materialitate. Automatele informatice au ajuns la performanţe de neimaginat şi incomparabile cu mintea omenească. Dacă introduci în maşină tot ce trebuie şi cum trebuie, atunci eşti sigur că poţi face orice fel de injoncţiune, de sortare, de ierarhizare, de „scurtcircuitare" a ceea ce este depozitat. Totodată, acest imens rezervor de date nu ocupă spaţiu, nu e vizibil, nu are volum. O bază de date se poate reduce la un CD de câteva grame ascuns între filele unei cărţi. Mai mult, computerul a devenit un „model" pentru creierul uman. Nu omul este măsura tuturor lucrurilor, ci el va tinde să se modeleze în conformitate cu o serie de constructe (culmea, făcute tot de el!). Ideologia binaristă transformă omul în „logiciel", devenit astfel un factor sigur de eficacitate, de siguranţă, de producţie. Omul-automat a devenit un ideal şi o speranţă! Cu cât vom fi mai „maşinali", mai impersonali, cu atât vom deveni mai umani! Chiar dacă deseori acesta mai şi simte, mai pune în cumpănă, mai nuanţează, mai semnifică datele prin intermediul sensibilităţii, se duc lupte îndârjite pentru spulberarea interfeţei emoţionale, care „perturbă" obiectivitatea şi exactitatea. Se speră că, în curând, acest balast nu va mai fi. Ce fericire! Omul va gândi, ca şi calculatoarele, prin regresiune şi prin recursul la două valori: 0 şi 1. Alternativele posibile nu-i vor mai „tulbura" minţile. Măreţia omului va sta în simplicitatea gândirii duale, perfecte. Omul binar îşi va încarna un nou mod de a fi asemenea maşinilor, va deveni un „sistem" atât de perfect, încât îşi va stăpâni, îşi va repudia sau reduce la zero propriile note şi specificităţi subiective. El va fi „reformat", va fi adus permanent la o stare zero, la un început care va putea înmagazina sau gestiona din nou orice. Să fie asta o cale posibilă de evoluţie? Şi să fie bună o astfel de perspectivă?

3.6. Lumea virtuală ca refugiu şi sursă de însingurare

Întârzierea peste măsură şi permanentizarea conexiunii la lumea virtuală, manifestată la mulţi adolescenţi şi tineri, generează o formă de dependenţă cu urmări maladive. Setea de conectare la universul digital substituie în

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

oarece privinţă înclinaţia originară a subiectului către transcendenţă. Se ipostaziază o nouă formă de religiozitate, una falsă, rece, sărăcăcioasă, problematică. Omul, prin natura sa, nu se mulţumeşte numai cu ceea ce are în faţă; ţinteşte cu obstinaţie şi altceva, care îl depăşeşte. Această nevoie de raportare la un „dincolo" astâmpără o sete imediată şi creează iluzia îmbogăţirii şi adiţionării. Pasiunea excesivă pentru internet trădează dislocări interioare. Interactivitatea om-maşină nu este un dialog efectiv, natural, intersubiectiv. Oricât de performant ar fi programul, acesta nu va genera obiecte sau fenomene reale, ci substitute ale acestora. „Subiectivitatea" calculatorului este una contrafăcută, rece, abstractă, esenţializată, montată, predeterminată tot de om. A înlocui raporturile naturale cu cele artificiale conduce la o atrofiere a persoanei şi la o desocializare a acesteia. Mai mult, se creează un spaţiu ficţional evazionist şi un mod iluzoriu de a exista. Prinşi în capcana spaţiului virtual, subiecţii pierd legătura cu lumea reală, mult mai complexă şi mai dinamică, netipizată şi necuprinsă încă în construcţiile digitale. Din punct de vedere psihopatologic, se pot avansa trei ipoteze cu privire la funcţionalitatea calculatorului (vezi Baucheron, 2005):

- ecranul informatic funcţionează ca o mască. Se ştie, de pildă, că, în culturile primitive, masca personifica prezenţa lui Dumnezeu. Masca este acea contrafaţă ce ascunde adevărata faţă. Prin ea, mai degrabă, se ascunde ceva, decât se arată. „Ascunsul", prin calculator, se potenţializează printr-o disipare mondializată;
- ecranul funcţionează ca o fereastră într-o lume fără relief, prin care pătrundem oriunde, printr-o cunoaştere totalizantă şi care astâmpără toate tentaţiile megalomanice şi „voyeuriste";
- ecranul funcţionează ca o oglindă, ca un suport al proiectării dorinţelor, gândurilor ascunse, fantasmelor personale. Prin el, te „împlineşti", acaparând sau apropiindu-ţi substituenţi ai lucrurilor la care nu ai acces altfel.

Era socială care se preconizează pare a fi o rezultantă dintre realitate şi virtualitate, dintre concret şi imaginat. Reţeaua electronică încurajează o formă de izbucnire proteică a identităţii subiective, după ce destul de mult timp a fost obligată să se rabată asupra ei înseşi. Umanul şi tehnicul par să

se sprijine şi să se potenţeze cel mai mult. Sociabilitatea de tip nou se clădeşte pe o componentă tehnică pe care o depăşeşte sau care este obnubilată. Sociabilitatea se formează într-un mod inedit, fiind cimentată de o reţea de relaţii virtuale între subiecţi, susţinută de suportul tehnic, devenind astfel „tehno-socialitate" (asupra acestui aspect, vezi Saint-Martin, 2005).

Fiece modificare în media-sferă naşte reacţii ambivalente în plan educaţional, pozitive şi negative, de atragere şi de respingere faţă de astfel de realităţi. Noul în materie de ştiinţă a fost întâmpinat fie cu ardoare şi bucurie, fie cu grijă şi teamă. Spaţiul de tip cyber, cu elementele lui subsecvente, alimentează atât o serie de mituri, cât şi temeri, precum cele evidenţiate mai jos (vezi Alava, 2005):

1.	Informatica este un instrument de individualizare a învăţării.
1.	Informatica este un instrument care izolează elevul.
2.	Cyberspaţiul permite construirea de cunoştinţe colective şi în mod egal.
2.	Cyberspaţiul conduce la o hegemonie a info-bogaţilor asupra info-săracilor.
3.	Internetul este un nou spaţiu de manifestare a libertăţii şi a respectării minorităţilor.
3.	Internetul este o vânătoare condusă de secte şi de gândirea extremistă.
4.	Graţie multimedia, elevul reuşeşte să înveţe în ritmul propriu.
4.	Din cauza multimedia, elevul îşi pierde timpul jucându-se sau nefăcând ceva relevant din punct de vedere educativ.
5.	NTIC sunt mijloace de contracarare a eşecului şcolar.
5.	NTIC sunt unelte ale segregării sociale.
6.	Graţie cyberspaţiului se poate participa la evenimente în direct.
6.	Timpul real anunţă sfârşitul democraţiei şi începutul manipulării.
7.	Tehnologiile educative constituie o „universitate" pentru toţi.
7.	Tehnologiile educative anunţă eliminarea educatorului.
8.	Spaţiul digital permite construirea de biblioteci virtuale mondiale.
8.	Spaţiul digital antrenează un val informaţional care va distruge cărţile.

E bine să avem o viziune optimistă şi cumulativă privind aportul unei tehnologii ce apare la un moment dat pe scena socio-culturală. Nici o nouă tehnică nu le înlocuieşte pe cele vechi, ele cofiinţând sau interferându-se reciproc (prin apariţia internetului, nu a dispărut cartea sau ziarul!). Scriitura nu a distrus oralitatea, după cum telefonul nu a dus la dispariţia scrisorii. Fiecare tehnologie dilată şi nuanţează ecosistemul social, relaţional, formativ. Nimic nu se pierde, ci totul se filtrează, se reaşează, chiar dacă

în proporţii şi poziţionări diferite. De pildă, transpuse în educaţie, NTIC conduc la regândirea unor statute şi roluri, obligă la spargerea vechiului binom al învăţării (profesor-elev), făcând loc unei alterităţi tehnice (computerul), dar şi altor actori perişcolari cu funcţii bine precizate (tutori, consilieri, administratori, experţi). Clasa de elevi este altceva decât un spaţiu izolat şi închis faţă de lume. Noi actori tind să intre în cadrul ei: savanţi, dar şi idioţi, oameni de bine, dar şi şarlatani, indivizi raţionali, dar şi nebuni.

Internetul este un instrument ambivalent, generând efecte pozitive, dar şi periculoase, perverse. Reţelele media izolează, dar şi apropie în acelaşi timp. Ele se cer a fi controlate de sus – prin norme legislative, de pildă –, dar şi de jos, de la emitenţii sau consumatorii ce manipulează produsele de bază (informaţiile). Pot conduce la omogenizarea limbilor (prin supra-solicitarea englezei, de pildă), a culturilor (de tip occidental), dar pot funcţiona în calitate de cadre de emergenţă a diversităţii şi varietăţii. Ele pot lenevi spiritul, dar şi să-l pună la treabă. Accesul se face, de regulă, la frânturi de informaţii, la segmente rupte din nişte ansambluri care nu întotdeauna se decelează de către consumator. Fărâmiţarea cunoaşterii trebuie să fie complementată de exerciţii de semnificare şi de integrare în câmpuri mai largi ale cunoaşterii. Se manifestă un predirijism insinuat în artefactele care ajută la descoperirea cunoaşterii, în sensul că rutele următoare de căutare să fie prefabricate, nelăsând receptorul să meargă acolo unde ar vrea. „Căutările", ca şi „găsirile" ulterioare, sunt determinate de performativitatea programelor (a motoarelor de căutare, de pildă), ce sunt programate să caute ceva într-un anumit fel, printr-un sistem de filtraj sau prin determinări previzibile. Crearea de legături reflectă intenţionalităţi nemărturisite depozitate în semantica surselor, în structurile profunde ale cunoştinţelor expuse.

Oportunităţile raportării la informaţii reformează aparatul nostru de sesizare sau raportare la timp şi la lumea în care trăim. Trecutul poate fi „înviat" prin rabateri sofisticate, iar viitorul poate fi „produs"... chiar acum! Starea de aşteptare, specifică ritmicităţii clasice, nu mai este de conceput şi nu mai este trăită cum se cuvine de omul modern. Vrem ca

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

totul să se aştearnă la picioarele noastre (ideile, faptele, chiar şi semenii noştri). Reperajul spaţiilor şi timpilor fizici şi obiectivi devine din ce în ce mai problematic în universul virtual. Şi iată cum apare o nouă dilemă, de ordin existenţial, cu accente schizo-ontologice:

> ...se poate sau nu trăi prin dedublări iconice? În orice caz, remodelarea distributivă a fiinţei umane în cronotopii şi moduri de existenţă alternative (virtuale, cyber, cu dimensiuni fizice şi matematice adiţionale) deschide calea fracturării tuturor normelor umane biologice, teologice, psihologice, etice, filosofice acceptate consensual în momentul de faţă (Manolescu, 2003, p. 178).

Un anumit soi de relativism şi spulberare spirituală pare că se naşte. Vom fi noi în stare să stăpânim şi astfel de alunecări?

Lumea artificială, virtuală, tinde s-o oculteze pe cea reală, concretă. Reperele sunt din ce în ce mai greu de jalonat. „Lumea nouă", a imaginarului virtual, ne cotropeşte. Realul este lecturat prin simple reprezentări despre felul cum acesta ar putea să arate. Să dăm atenţie unui specialist al imagologiei moderne, printr-un citat mai lung, care nu mai are nevoie de nici un comentariu:

> Proliferarea de imagini în societatea tehnică de reproducere generalizată şi de comunicare masivă a dat naştere unei iconosfere artificiale, omniprezente şi vexatorie. Publicitate fixă sau animată, imagine televizată, imagini numerice de computer se amestecă strâns şi constant în mediul natural şi ne fac să trăim într-un univers audiovizual care înlocuieşte progresiv lumea vieţii. Pe de o parte, prin numărul lor, prin succesiunea lor ameţitoare, prin viteza de defilare, imaginile creează un flux care blochează percepţia sau care produce chiar efecte subliminale ameninţătoare pentru libertatea subiectului. În loc să fie considerată o reprezentare demnă de văzut, de descifrat, imaginea nu mai este decât un stimul printre alţii, înecat în masă. Imaginea nu mai lasă loc şi pentru real, pentru că întregul real devine imagine (Wunenburger, 2004, pp. 329-330).

Se întâmplă ca dincolo de imagine... să nu mai vedem sau să nu mai intuim nimic. Nici că există, în fapt, o realitate destul de consistentă în spatele imaginator, generatoare de imagini. Sau poate că lucrurile nu există cu adevărat, ci doar decalcul lor imagistic?

Să nu uităm, în aceeaşi notă uşor critică, nici de o serie de inegalităţi deschise de tendinţele de virtualizare a culturii şi educaţiei. Potenţialul

BCU STUDENTSKI UNIVERSITY LIBRARY

„binefăcător" al acestor noi tehnologii culturale nu se distribuie egal la nivelul entităţilor socio-comunitare. Informatizarea învăţământului superior în Europa, ca să luăm un exemplu apropiat de noi, nu pare să aibă doar consecinţe pozitive, după cum sesizează unii analişti (Kelly, 2002), chiar dacă procesul se află în plină evoluţie şi încă nu s-au structurat concluzii definitive. La o primă privire, internetul ar aduce echitatea şi justeţea; privind mai atent, lucrurile nu stau totdeauna aşa. Această realitate alimentează nelinişti: se propensează aşteptări irealizabile peste tot, strategiile şi programele de studii virtuale nu rezolvă problema găsirii unor ocupaţii corespunzătoare de către absolvenţi, nu s-a ajuns la o standardizare a studiilor din care să emeargă echivalări clare. În general, noile dispozitive de formare pun următoarele cinci probleme: 1. accesul separat şi inegal al cursanţilor la formulele virtuale de instruire, 2. dinamica accelerată a aşteptărilor individuale, ce excede cadrele tehnice de realizare a instruirii, 3. diminuarea relaţiei naturale de faţă în faţă, 4. condiţionarea ocupării unei slujbe de cât mai multe diplome (nu întotdeauna acoperitoare) şi 5. tendinţa de standardizare a formării cu consecinţele inevitabile. Se pare că excluziunea digitală devine un nou factor al excluziunii sociale, mai ales pentru grupurile sau persoanele dezavantajate.

Un ultim avertisment pe care ni-l permitem să-l evidenţiem este că mediile virtuale pot fragmenta spaţiul social, stimulând porniri patologice. Labilitatea umană este întreţinută şi chiar stimulată de cadrele tehnice virtualizatoare.

> Internetul a făcut deja posibil ca oamenii cu atitudini anarhiste, sociopate sau conspirative să îşi întărească vederile deseori paranoide şi înguste prin asocieri on-line cu alte persoane ce le împărtăşesc ideile. Deşi libertatea de exprimare şi cea de asociere sunt părţi integrante ale societăţilor democratice, mulţi se tem că grupurile marginale vor folosi reţelele CMC (Comunicarea Mediată de Computer) pentru a răspândi diviziunea şi intoleranţa, care ar putea incita la confruntări rasiale, etnice şi religioase. (Fidler, 2004, p. 167)

Nu-i de mirare că cele mai grave atentate care s-au derulat în ultimii ani şi-au acaparat ca logistică de mare „eficienţă" elementele noilor tehnologii de comunicare şi informare (telefonia mobilă, internetul, televiziunea etc.). Acestea nu numai că edifică sau înalţă, ci fac să se prăbuşească avioane, clădiri sau să cadă şefi de stat!

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

3.7. Riscurile unei societăţi informaţionale

A informa corect, la timp şi pe cât mai mulţi dintre noi constituie, de bună seamă, un semn de civilitate şi normalitate. Setea de a fi la curent cu tot „ce mişcă-n lumea asta" sau cu „ce-i nou sub soare" pare a fi potolită în noua zodie în care am intrat. Extinderea reţelelor de comunicare, perfectarea acestora, imediatitatea informării, facilităţile de tot felul sunt trăsături evidente ale societăţii informaţionale. Nu-i mai puţin adevărat că faţa „frumoasă" a acestui tip de societate este dublată de una mai puţin fericită. Siguranţa, confortul, satisfacţiile oferite de noul mediu pot genera, la nivel societal, dar şi individual, o serie de efecte degenerescente, anomalii, dereglări pe termen mediu sau lung.

Nu trebuie uitat că tot acest mediu este unul creat, artificial, adăugat, suprapus peste cel natural, care tinde să se eclipseze, să se dilueze, să dispară. Comunicarea naturală, directă şi faţă în faţă devine „o floare rară", îşi pierde din importanţă, se estompează. Interacţiunile clasice dintre oameni (prin interpelări, negocieri, confesări etc.) par să intre în recul. Colocvialitatea şi căldura contactului direct sunt înlocuite de exactitatea şi rigiditatea formulelor tipice, ale „protocoalelor" impersonale, abstracte. Am ajuns să purtăm „discuţii" pe internet, să participăm la „forumuri", să comandăm mărfuri, să plătim, să ne consultăm cu medici sau să ne „confesăm" spiritual stând separaţi unii de alţii, la distanţe mari, asistaţi, fireşte, de calculator. Aproape totul tinde să se disponibilizeze „la distanţă" (educaţie, bunuri, bani, sex etc.). Se naşte o nouă societate – a anonimilor –, mai puţin responsabilă, în care prea multe sunt permise (vezi cazul pedofililor ce-şi ademenesc victimele pe internet). Şi, în ciuda aparenţelor de apropiere, de comunicare, dispare comuniunea, oamenii devin tot mai izolaţi şi mai însinguraţi în faţa unor maşini inerte. Din dorinţa unei comunicări maximale, se naşte iminenţa unei apropieri... minimale!

Mediile informaţionale pot deforma realitatea, prezentând-o altfel decât aşa cum este. Decupajele asupra realităţii recuperează doar anumite „feţe" ale acesteia, în raport cu calităţile mediului sau cu intenţiile aflate la nivelul sursei de informare. Mediul însuşi de transmisie nu este neutru, inocent. El „colorează" şi „comentează" într-un anumit fel ceea ce arată.

Se naşte astfel o realitate nouă, fictivă, insul devenind captivul acesteia, uitând sau negând ceea ce este cu adevărat. Ficţionalitatea mediatică (etalată la nivelul producţiilor filmice, prin staruri şi „modele" de tot felul) îl deconectează pe individ de la o realitate pe care ar trebui s-o cunoască sau s-o amenajeze altfel decât i se sugerează. Inserţia omului în lume devine slabă. Acesta nu mai ştie clar cine este, ce vrea, unde e bine să ajungă. Nu se mai face distincţie între realitate şi irealitate, între starea de trezie şi cea de visare. Din prea multă „mediere", lumea dispare, simţurile se opresc la imaginile despre lume, nefiind în stare să mai pătrundă la lumea ca atare!

Noul mediu de comunicare se prefigurează ca un torent al unificării şi ralierii la o cultură declarat diversă şi eterogenă, dar unică în străfundurile ei (vezi ubicuitatea limbii engleze, clamarea unor „valori" mereu aceleaşi precum eficienţa, randamentul, reuşita cu orice preţ etc.). Fenomenul de masificare şi de aliniere la aceleaşi cunoştinţe şi valori, chiar dacă nu este vizibil direct, este deosebit de periculos din punct de vedere psihologic, moral şi spiritual. În fond, se produce un atac la adresa persoanei, se periclitează unicitatea gândirii şi simţirii, intimitatea spirituală, dreptul de a gândi şi de a face altfel decât o fac ceilalţi. Este facilitată manipularea prin acceptarea aceloraşi simboluri culturale, este ameninţată specificitatea şi particularul. În momentul în care toţi avem acces la aceleaşi cunoştinţe şi valori (prin magistralele internetului, de pildă), când simţim ca şi alţii, când tindem să facem aceleaşi gesturi precum toţi (în activităţile domestice, în societate, în intimitate etc.) şi când vrem ceea ce vor şi ceilalţi, riscul depersonalizării devine maxim, toţi suntem la fel, ajungem o turmă omogenă, o masă uşor manevrabilă.

Dincolo de facilităţile inerente (uşurinţă, rapiditate, acces la informaţii diverse şi imense etc.), mediile clasice, dar şi de tip nou generează un anumit tip de inactivism, o lene intelectuală, un pasivism interpretativ la nivelul receptorilor. Aceştia tind să absoarbă clişee, să îngurgiteze reprezentări confecţionate de alţii, să apeleze la şabloane, la prefabricate valorice, fără a mai gândi pe cont propriu. Fenomenul mediatic desconsideră aproape făţiş meditaţia, reflecţia, cultura scrisă, literară, cu efecte perverse considerabile. Astfel, rolul acordat proceselor intelectuale se diminuează (e mai

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

uşor să priveşti decât să citeşti sau să gândeşti !), iar culturalizarea, clădită altădată pe efort, are mai mult o conotaţie imagistică, hedonică. În acelaşi timp, se diminuează perceperea sensului, a esenţialului şi a globalităţii, în beneficiul fragmentarului, episodicului şi accidentalului. Televiziunea instaurează o cultură mozaicată, a „zappingului", a mesajului trunchiat, destructurat, fulgurant. Nu ne mai tentează cultura solidă, clasică, sistematică, ci una circumstanţială, mondenă, exotică. Se instaurează presupoziţia (falsă !) că omul informat e şi... elevat.

Aceste „prost-vestiri" (cărora li se pot adăuga şi altele) nu se vor a fi numaidecât o critică depreciativă sau un semn de repudiere a societăţii de tip cyber. Suntem încrezători şi apreciem noua eră în care am intrat, iar noi înşine ne bucurăm de multe dintre avantajele ei (inclusiv prin scrierea şi răspândirea acestor idei în cartea din mâinile domniilor voastre). Suntem conştienţi că perspectiva este cea a unei societăţi informatizate. Dar nădăjduim că nu prin izgonirea umanului şi a spiritualului !

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 4

Către un nou mediu de învăţare: comunitatea virtuală

4.1. Comunitatea virtuală – formă de emergenţă şi difuziune a cunoaşterii

În condiţiile transformărilor tehnico-sociale actuale, asistăm la o reconfigurare a grupurilor de învăţare, ce se structurează şi fiinţează pe alte criterii decât cele tradiţionale. Clasa de elevi, în mod tradiţional, presupune obligatoriu coexistenţa spaţială a mai multor indivizi, acţiune simultană în comun, interacţiune prezentă, interrelaţionare concretă prin diverşi stimuli. Dincolo de acest grup de învăţare ce îşi păstrează în continuare performativitatea, apare şi o altă ipostază a acestuia – cea virtuală.

E lucru ştiut că existăm ca indivizi şi societate prin comunicare şi comuniune, prin transmitere de sentimente, de cunoştinţe, de semnale comune. Tehnicile şi situaţiile de comunicare contemporane conduc însă la o regândire a ceea ce la un moment dat este comunitatea. Existenţa în comun va fi afectată cu siguranţă de felul cum intrăm în legătură unul cu altul. Definită altădată şi pe linia unei constante spaţio-temporale, a unei identificări destul de exacte din punct de vedere geografic şi cronologic, comunitatea actuală, odată cu delocalizarea şi desincronizarea aduse de noile tehnologii informaţionale (vezi Lévy, 1995), se recompune permanent prin jocul interferenţelor şi cuplărilor de tot felul. Ea devine din ce în ce mai largă, mai elastică, mai fluidă. Ceea ce rămâne constant este ataşamentul actorilor ce o compun la un set de valori, identitatea de interese şi recunoaşterea comună. Putem vorbi, astfel, despre comunitatea specialiştilor

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

în astrofizică, în educaţie interculturală sau medicină alternativă, a cultivatorilor de ciuperci, a colecţionarilor de abţibilduri sau a celor ce cred în zâne etc. de pe un areal nelimitat, şi asta pentru că persoanele respective sunt atrase de anumite valori, întreţin relaţii on-line constante, asidue, prin textul scris sau prin schimburile permanente de noi experienţe, incitări, produse etc.

Spaţiul comunicării informaţionale este dilatant, extensiv. El nu este fixat în limitele unui teritoriu dat sau ale unui interval temporal dinainte stabilit. Comunitatea se întinde până unde ajunge şi informaţia. O comunitate este cu atât mai „mare", cu cât este mai „informantă", în stare să comunice în timp şi spaţiu (cu ea însăşi sau cu alte comunităţi). O informaţie „aruncată" în cyberspaţiu are un efect potenţial asupra oricui, în orice moment, după ce a fost receptată. Rataşarea la informaţie nu mai poate fi controlată, regizată, limitată. Reţeaua informaţională de tip internet este uneori criticată, întrucât devine o adevărată „megamaşină" ce poate aliena sau destructura legăturile sociale de tip tradiţional (vezi Latouche, 2004). Spaţiul informaţional constituit presupune virtuţi, dar şi... servituţi!

Prin *comunitate virtuală* înţelegem acea grupare de oameni care interrelaţionează reciproc prin intermediul sistemelor de informare şi comunicare şi realizează schimburi simbolic-valorice în anumite domenii de interes pe care le construiesc, menţinând astfel de apartenenţe. Acest tip de comunitate se defineşte prin cooperarea şi schimbul permanent de informaţii. Avem de-a face cu o comunitate epistemică, ce structurează o *noosferă*, un scop şi un referenţial al întemeierii sale. La nivelul acestui tip de solidarizare socială se află următoarele componente (vezi Charbit, Fernandez, 2002):

- o componentă identitară: pentru a adera la o astfel de comunitate trebuie să te recunoşti printr-un sistem de valori;
- o componentă cognitivă: între membri se fac schimburi de informaţii, de cunoştinţe, de sfaturi;
- o componentă ce ţine de logica interferenţei şi încrederii: până una alta, trebuie să iei de bun ce proclamă alţii;
- rezultanta acestor elemente diferite conduce la o oarecare supunere a alegerii individuale faţă de „raţiunea" colectivă: accepţi, în grade diferite, opinia generalizantă a celorlalţi.

Comunitatea virtuală de indivizi este generată şi devine dependentă de performanţele unei reţele tehnice. Fără existenţa unei infrastructuri de acest tip nu poate să apară sau să funcţioneze o comunitate virtuală. Gradul de virtualizare este condiţionat de gradul de tehnicizare. Fiecare tehnică de ordin cultural generează niveluri şi grade diferite de virtualizare a societăţilor (într-o vreme, limba latină, apoi tiparul, iar acum internetul). O comunitate devine virtuală din moment ce membrii ei utilizează reţeaua informatică pentru a stabili interacţiuni pe linie profesională, educaţională, interes privat, hobby-uri etc. Comunitatea ca atare este constituită din oameni foarte concreţi, identificabili undeva în timp şi spaţiu; la rigoare, ea este reală, pentru că este formată din indivizi; doar schimburile sunt „eterate", parvin şi se întreţin din locuri distante, întrucât valorile vor circula de la unii la alţii prin intermediul unei reţele informatice (internet, intranet, extranet etc.).

Structurarea unei comunităţi asistate de computer implică şi o redefinire a inteligenţei colective, devenită mult mai dinamică şi racordată la exigenţele interactivităţii democratice. Avem o realitate mult mai suplă, ce se distribuie peste tot, rămânând deschisă către noi incitări, continuu activată şi intrată sinergic în timp real.

Un sociolog contemporan, François Ascher (2002), făcând o comparaţie cu datele trecutului, vorbeşte despre emergenţa unei societăţi de tip hipertext, caracterizată prin individualizare, raţionalizare şi denivelare socială. Noua modernitate se diferenţiază de celelalte prin mai multe elemente, după cum se poate constata în tabelul de mai jos (vezi Ascher, 2002, p. 40):

	Comunitate	*Societate industrială*	*Societate hipertext*
Legături sociale	Puţine şi slab mediatizate, stabile, puternice şi multifuncţionale.	Mai numeroase, de mai multe tipuri, evolutive, puternice, pe cale de specializare.	Foarte numeroase, foarte variate, mediatizate şi directe, fragile, specializate.
Forme de solidaritate	Mecanică	Organică	Comutativă
Teritorii (spaţiul relaţiilor sociale)	Puternic autarhice şi închise, centrate pe local.	Integrate într-un ansamblu mai larg, întredeschis, cu fundament naţional.	Sunt deschise, multiple, schimbătoare şi la scări variabile (de la local la global), reale şi virtuale.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Morfologie socio-teritorială	Alveolară	Areolară	Reticulară
Paradigme şi cadre de referinţă	Credinţe, tradiţie şi continuitate, destin, forţă, autoritate, înţelepciune.	Raţiune universală, funcţionalitate, simplificare şi specializare, democraţie, reprezentativă.	Complexitate, incertitudine, autoreglare, flexibilitate, guvernanţă.
Acţiuni	Repetitive şi rutiniere	Raţionale	Reflexive
Reglări principale	Cutume	Stat şi legi	Sisteme etatice subsidiare, drept şi contracte, parteneriat, opinie publică.
Activităţi economice dominante	Agricole	Industriale	Cognitive
Cultură	Locală	Puternice componente socio-profesionale.	Diversificată şi hibridă (prin multiapartenenţă socială şi culturală).
Tip urban	Oraş-piaţă	Armătură ierarhizată şi oraşe industriale.	Sistem „metapolitan".
Instituţii	Parohii, cantoane şi departamente, stat-naţiune.	Comune, departamente, administraţie centralizată, statul-naţiune providenţial, pacte, alianţe şi tratate.	Aglomerate, ţări, regiuni, stat-naţiune providenţial, organizaţii internaţionale şi supranaţionale, ONG-uri.

Comunitatea virtuală se adaugă, firesc, peste cea reală, relativizând-o, prelungind-o şi complicând-o. Ea nu se mai defineşte prin proximitate fizică. Noul spaţiu virtual recuperează câte ceva din notele spaţiului real, dar adaugă şi ceva în plus. Posibilitatea de a racroşa pe oricine prin conectivitatea sincronă sau asincronă ascunde în ea germenele unei solidarităţi misterioase. Când ştiu că cineva simte ca şi mine, chiar dacă nu-l am în preajmă (mai ales atunci!), dorul comunicării se înteţeşte. Chiar dacă nu este palpabilă, concretă, „comunitatea" nou constituită generează un gen de atracţie deosebit de puternică între indivizi. Nevăzutul şi neapropiatul aprind şi întreţin mai tot timpul focul speranţei.

Există anumite caracteristici care definesc această realitate sociologică. Christophe Hébrard (2001) identifică următoarele trăsături ale comunităţii virtuale:

– relaţii preferenţiale pe bază de aceleaşi interese simbolice (fiind independenţi de mediul geografic şi de distanţele fizice, actorii aderă conştient

şi independent la o serie de valori, prin regruparea după orizonturile de interes şi afinităţi);
- un anumit nivel de interactivitate (participarea prin discuţii prin e-mail asupra unor subiecte);
- comunicare sincronică (dialogul în timp real permite indivizilor dezvoltarea unor relaţii spontane, încărcate de emoţii, de „naturalitate");
- diversitate a participanţilor (emergenţa unei comunităţi virtuale presupune interacţiunea unui număr suficient de persoane – de obicei, mai mult decât două – din zone diferite, având culturi şi experienţe multiple);
- un nivel minim de adeziune şi de participare (ataşament, adeziune comună, implicare emotivă, durată a relaţiei, angajament moral şi recunoaştere reciprocă);
- gestionarea unui spaţiu simbolic comun (socialmente produs, însă care nu deţine materialitate).

Comunitatea virtuală nu-i mai puţin... reală. Evenimentele care o compun au o implicaţie evidentă în existenţa indivizilor. Bazată pe legături puternice, durabile, prin împărtăşire şi electivitate, prin adeziune liber-consimţită, aceasta vine cu un gen de coeziune care greu poate fi demontată. Comunitatea virtuală este generată prin recompunerea permanentă a unui ţesut elastic, prin regruparea socio-culturală multiplă, mişcătoare, a unui organism mai greu reperabil fizic, dar consistent prin funcţionalitate (vezi Neculau, 2005). Ea apare ca o reţea de relaţii ce transcende configuraţiile unui spaţiu. Dacă indivizii unei comunităţi bazate pe proximitate fizică pot avea şi interese diferite, asistând chiar la contrarietăţi din acest punct de vedere, cei integraţi într-o comunitate virtuală construiesc o solidaritate tocmai prin împărtăşirea în comun a unor valori. Solidaritatea este parţială şi temporală, însă conturându-se doar pe linia unor interese şi durând atât timp cât acestea sunt active. Noile tehnologii au darul de a aduna (simbolic) oamenii, dar şi de a-i izola (fizic), de a-i ţine la distanţă. Ceea ce îmi permite relaţionarea la distanţă mă poate împiedica, la fel de bine, şi să-mi cunosc vecinul de peste drum.

Comunitatea virtuală se organizează pe un fundament afinitar, prin animarea aceloraşi vise, năzuinţe, valori. Ea se deteritorializează şi se

BCU "ASTRA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

rupe de rigiditatea calendarului. Se naşte un nou spaţiu-timp, mult mai fluid şi mai mobil, în care orice individ intră în ritmul său în reţeaua de interconexiuni ce mereu se reface, se recompune. Comunităţii virtuale i se poate ataşa şi o inteligenţă adiacentă, caracterizată, după Lévy (1995, p. 65), prin patru dimensiuni:

- o conectivitate sau un „spaţiu" în constantă transformare: asocieri, legături, căi;
- o semiotică (un sistem deschis de reprezentări, de imagini, de semne de toate felurile) care circulă în acest spaţiu de conexiuni;
- o axiologie sau un sistem de valori ce determină tropisme pozitive sau negative, calităţi afective asociate reprezentărilor sau zonelor spaţiului fizic;
- o energetică având rolul de a specifica forţa afectelor generate de imaginile corespunzătoare.

Această ipostază a psihismului social poate fi imaginată, după Lévy (1995, p. 66), ca un hipertext fractal, un hipercortex ce transcende psihismele individuale sau ale grupurilor mici, care se recompun permanent, cunoscând o dinamică neîncetată. Acest megapsihism fractal se transformă necontenit la cele patru niveluri explicitate prin următoarele tipuri de intervenţii:

- acţionând asupra conectivităţii: introducând noi reţele, deschizând portaluri, difuzând sau, dimpotrivă, reţinând informaţii sau chiar garantând securitatea ansamblului (în comunicaţii, transport, comerţ, formare, servicii sociale, Poliţie, Armată, Biserică, Guvern etc.);
- creând sau modificând reprezentări, imagini, perfectând limbajele într-un fel sau altul sau semnele aflate în circulaţie (arte, ştiinţe, tehnică, industrie, media etc.);
- creând, transformând sau menţinând tropisme, valori, standarde sociale: binele şi răul, utilul şi neutilul, agreabilul şi penibilul, frumosul şi urâţenia (în educaţie, religie, filosofie, morală, artă etc.);
- modificând, deplasând, suplimentând sau diminuând forţa afectelor legate de una sau alta dintre reprezentările uzitate (prin media, publicitate, comerţ, retorică etc.).

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Orice mare invenţie cu impact social implică reverberaţii adânci asupra structurii şi dinamicii sociale. Noile sisteme de transport şi de circulaţie (naveta cu trenul sau cu avionul, videoconferinţele sau videotelefonul etc.) schimbă percepţiile şi reprezentările noastre despre proximitate, fluidizând şi dilatând spaţiile de muncă, de învăţare sau coabitare. Pierre Lévy (1995, p. 20) observă:

> Fiecare „maşină" tehno-socială adaugă un spaţiu-timp, o cartografie specială, o muzică singulară unui sort de înveliş elastic şi complicat, unde întinderile se supraadaugă, se deformează şi se conectează, unde duratele se opun, interferează şi se suprapun. Multiplicarea contemporană a spaţiilor face din noi nomazi ai unui stil nou: în locul urmăririi liniilor de timp trasate şi al migrării în sânul unei întinderi date, noi sărim dintr-o reţea într-alta, dintr-un sistem de proximitate în următorul. Spaţiile se metamorfozează şi se bifurcă sub picioarele noastre, antrenându-ne către heterogeneză.

Se nasc astfel, la nivel individual şi social, noi percepţii şi noi oportunităţi de manevră de natură cronologică sau topologică.

Emanciparea tehnicului şi a economiei implică reverberaţii asupra funcţionabilităţii sociale. Creşterea ponderii acestora se face printr-o absorbţie a socialului de către tehno-cultură. Oamenii, dorinţele lor, voinţa etc. sunt captate şi remodelate în conformitate cu noua ordine instrumentală. Oamenii se transformă în utilizatori, în consumatori. Noile tehnologii informaţionale şi de comunicare determină o „maşinizare" a socialului.

> Anonimatul generalizat al megamaşinii tehno-societale demoralizează raporturile sociale şi politice ale colectivităţilor umane. Constrângerile care apasă asupra omului politic, asupra inginerului, asupra producătorului sau asupra consumatorului determină renunţarea la orice considerent etic. Eficienţa este singura valoare recunoscută de către cei care manevrează maşini. Totuşi, această eficienţă devenită un scop în sine este autodistructivă şi face din maşină un instrument infernal. (Latouche, 2004)

Trebuie vegheat ca tehnicul să nu „mecanizeze" conduitele individuale sau organismul social vizat ca întreg. Există un astfel de risc de care trebuie să fim mereu conştienţi.

Internetul creează noi structuri asociative, atât formale şi acreditate, cât şi informale, glisante, mai puţin recunoscute social, dar având totuşi o

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

funcţionalitate societală. Pentru unii, sintagma *Web social* are o consistenţă viabilă. Gloria Mark (2001, p. 249), de pildă, invocă o astfel de expresie în înţelesul de...

> ...infrastructură prin care oamenii pot face uz de o experienţă on-line integrativă pentru a se raporta sau a face uz de o informaţie socială, chiar şi atunci când nu au o colaborare formală.

Această experienţă este generatoare de o anumită coeziune socială, cu implicaţii formative asupra ansamblului societal.

În acelaşi orizont coagulant apar şi comunităţile specializate ale educaţilor (elevi, studenţi), configurându-se structuri asociative pe criterii atât cu caracter şcolar/universitar, cât şi extraşcolar/universitar, cu incidenţă atât educativă, cât şi non-educativă. Se vorbeşte tot mai des despre campusuri virtuale, iar liniile de formare la distanţă câştigă un teren larg (vezi Tremblay, 2004). Principiile de funcţionare ale acestei comunităţi sunt:

- dispariţie a distanţei şi a constrângerilor legate de deplasare;
- supleţe şi flexibilitate în utilizarea timpului;
- autonomie maximală în învăţare;
- întărire a interesului ce stimulează interactivitatea.

Noile realităţi sunt stimulate şi de alte presiuni, cum ar fi raţionalizarea costurilor formării, creşterea populaţiei ce aspiră la un nivel înalt sau continuu de formare, diversificarea repertoriului tehnic de susţinere a educaţiei, dorinţa de a intra direct şi imediat în contact cu diverşi experţi, revalorizarea existenţei private şi a vieţii de familie etc. Chiar dacă deocamdată „campusurile" virtuale sunt destul de vagi, este de aşteptat ca ele să se înmulţească în următorii ani, specializându-se pe domenii de formare. Ele trebuie circumscrise procesului de mondializare şi internaţionalizare a formării, de înscriere tot mai evidentă a acesteia pe traiectele comercializării şi industrializării.

Delocalizarea şi virtualizarea spaţiului de învăţare conduc la o modificare a designului învăţării, a dinamicii colective şi a motivaţiilor de instruire.

> Locurile şi timpii de interacţiune fiind decalaţi, asistăm în mod obligatoriu la o modificare internă a rolului interacţiunii în actul pedagogic. Contextul muncii în

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

> comun este obiect al unei negocieri, rezultat al procesului de „contextualizare--acţiune" ; asistăm, astfel, la o căutare negociată a unui spaţiu virtual, pe care se poate aşeza contractul didactic, şi a unei „reorganizări-acţiune" permanente a acestuia. (Alava, 2004)

Acest grup de învăţare ascultă de o dinamică mult mai complicată, întrucât vectorii ei sunt mult mai evanescenţi, greu reperabili şi dificil de descris prin instrumente obişnuite.

Să reţinem, aşadar, faptul că grupul tradiţional de învăţare trebuie pus în legătură cu cel posibil, virtual, care, în grade şi ponderi diferite, îl contaminează, îl complementează sau, la limită, îl înlocuieşte pe cel real, după ce acesta din urmă a existat cu adevărat. Căci virtualitatea poate să apară numai în măsura în care există realitate!

4.2. Învăţarea colaborativă

Mediul informatizat de învăţare predispune la o învăţare colaborativă, prin multiplicarea legăturilor dintre educaţi, prin derularea unor activităţi cognitive ce presupun asamblări sau adiţionări continue de valori ale cunoaşterii. Învăţarea colaborativă este acea...

> ...strategie pedagogică în care se favorizează interdependenţa cognitivă şi socială între educaţi, luând în calcul diferenţele interindividuale şi imprimând un rol activ agenţilor educativi (vezi Deguerry, 2004).

Alteritatea (tutorele, coechipierul, egalul) este indispensabilă în învăţarea bazată pe tehnologiile moderne. Punerea în acord, dezbaterea, întâlnirea directă sau mediată, sincronă sau amânată sunt utile în construirea împreună a cunoaşterii şi obiectivarea ei. Departe de a separa şi de a ghetoiza, universul informatic creează noi oportunităţi de apropiere şi de acroşaj intersubiectiv.

Spaţiul virtual potenţează principiul împărtăşirii în comun a unor informaţii sau competenţe pentru a reuşi în derularea unui proiect comun. Chiar dacă din punct de vedere fizic, spaţial, învăţarea on-line presupune separarea cursanţilor, din punct de vedere al schimburilor cognitive (şi nu numai), el presupune un permanent schimb, o dinamică a relaţiilor inter şi pluripersonale.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Este adevărat că raporturile sunt incomplete, lipsind, de pildă, substratul emoţional, concreteţea raporturilor interumane.

Învăţarea colaborativă conexează demersurile singulare ale educatului cu cele ale grupului din care face parte. Se creează un mediu prin care fiecare în parte îşi fasonează edificiul cognitiv şi-şi construieşte cunoaşterea pornind şi de la experienţele sau informaţiile altora. Tutorele are menirea de a stimula grupul, de a activa legăturile, de a consilia indivizi sau grupuri, de a valida, consacra şi evalua cunoştinţe sau căi de aflare a acestora. Se creează o circularitate a demersurilor, o rafinare a acestora în consens cu principiile eficienţei muncii în comun.

Internetul constituie un dispozitiv ce favorizează şi întreţine gustul pentru învăţarea prin colaborare. Uşurinţa de comunicare, de consultare sau de verificare creează dorinţa de edificare a unui produs comun (un site educativ, de pildă), ce funcţionează ca un referenţial comun de învăţare. Comunicarea este un mijloc de concretizare a muncii colaborative.

Activitatea colaborativă presupune activităţi precum:

- schimbul de informaţii sau puncte de vedere între parteneri;
- circumscrierea unor obiective comune;
- planificarea şi gestionarea în comun a timpului de învăţare;
- organizarea efectivă a muncii prin detalierea şi convenirea asupra unor etape;
- împărtăşirea unor experienţe, competenţe, cunoştinţe validate personal;
- colaborarea şi coelaborarea unor artefacte, produse, conţinuturi informaţionale;
- validarea împreună a unor ipoteze, sugestii, informaţii;
- dimensionarea în comun a unor dispozitive de accesare a cunoaşterii;
- structurarea şi definitivarea unor competenţe ale grupului respectiv de învăţare.

Munca în echipa virtuală presupune şi anumite dependenţe (ralierea la anumite obiective, respectarea unui program de activităţi, consensualitatea asupra unor criterii de reuşită etc.), dar şi suficientă libertate de inserare în ordinea stabilită a lucrurilor. Structura activităţilor se menţine suplă, flexibilă, deschisă. Parcursurile individuale de explorare şi de contribuţie

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

efectivă se fac şi se refac în funcţie de posibilităţile personale, chiar de accidentele (fericite!) ce pot surveni pe traseu.

Sistemul de educaţie deschis şi la distanţă, precum şi formulele derivate de instrucţie virtuală, fac loc unui nou intervenient – tutorele. Acesta exercită un rol de intermediere a educatului cu conţinuturile specifice, o formare la acesta a unor atitudini sau deprinderi de muncă intelectuală, de cultivare a motivaţiilor.

Tutoratul se referă la acea acţiune de supraveghere, îndrumare şi facilitare a educaţilor în direcţia exploatării anumitor oportunităţi, pentru a intra în posesia cunoaşterii sau pentru a-şi forma anumite competenţe intelectuale sau spirituale în consens cu anumite obiective.

Având în vedere că tutorii lucrează de cele mai multe ori cu adulţii, ei trebuie să cunoască principiile şi metodologia de bază în educaţia adulţilor, să dea dovadă de tact, fineţe, sensibilitate, să creeze situaţii problematice interesante, pe măsura caracteristicilor publicului. Este superfluu să mai amintim că aceştia trebuie să deţină competenţe speciale de informare şi comunicare, să stăpânească noile tehnologii şi programe de interrelaţionare directă sau la distanţă. Se cer a fi urmărite trei obiective de bază: comprehensiunea şi explicitarea nuanţată a conţinuturilor, motivarea educaţilor şi personalizarea parcursurilor de învăţare. Pot fi imaginate mai multe acţiuni, toate centrate pe responsabilizarea educatului în legătură cu rolul său în dispozitivul de formare. Tutorele este acea persoană calificată în:

- a cultiva dorinţa educaţilor de a-şi lua pe cont propriu instrucţia şi educaţia;
- a anima grupul de învăţare, incitând pe cursanţi în a realiza raporturi virtuale;
- a motiva cursanţii în a înainta eficient în parcursul de formare;
- a ajuta concret educaţii în a găsi cele mai nimerite strategii sau metode de învăţare;
- a identifica dificultăţile sau blocajele de învăţare ale cursanţilor;
- a instrumentaliza cursanţii cu strategii de accesare sau stocare a cunoaşterii;
- a livra scheme de valorizare şi interpretare a unor ipostaze ale cunoaşterii;
- a media relaţia cu autorul elementelor de cunoaştere sau cu alte competenţe academice;
- a distribui şi a recomanda surse complementare de cunoaştere;
- a genera un cumul informaţional cooperativ şi un plus de cunoaştere;

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- a răspunde la interpelările şi întrebările cursanţilor (prin e-mail sau direct);
- a gestiona interacţiunile grupului şi a stimula cooperarea interpersonală;
- a livra un feedback pentru cursanţi în legătură cu progresele realizate;
- a gestiona situaţiile de criză şi rezolvarea problemelor.

Tutorele trebuie să posede o serie de competenţe didactice şi relaţionare cu totul deosebite. Uneori, rolul său este mai important decât cel al conceptorului sau al profesorului titular de curs. Un bun tutore trebuie să posede abilităţi multidirecţionale şi polimorfe, precum:

- cunoaşterea principiilor generale de învăţare şi a specificităţii dinamicii psihosociale a grupului actual sau virtual;
- o bună stăpânire a elementelor de conţinut şi a strategiilor metodice de concretizare şi didacticizare a acestora;
- cunoaşterea specificităţii grupului-ţintă, a motivaţiilor şi obiectivelor acestuia;
- abilităţi de comunicare şi relaţionare faţă de un public prin definiţie multinivelar, eterogen ca vârstă, ca posibilităţi şi interese;
- stăpânirea unui evantai de metode didactice de resemnificare şi interpretare a informaţiei transmise de suportul de curs;
- aptitudini de concepere şi creare a unor situaţii evaluative şi autoevaluative, altele decât cele explicitate la nivelul corpului cursului (tipărit sau sub formă digitală);
- competenţe de consiliere şi orientare postînvăţare (profesională, educaţională, social-culturală).

Consemnele asupra muncii în comun fie sunt prescrise de educator sau tutore, fie sunt propuse de cursanţi sau descoperite şi convenite în chiar procesul de rezolvare a unor sarcini. Modul de generare pe axa prescriptiv--deliberativ va depinde de specificitatea parcursului de formare (activităţile mai complicate sunt mai atent supravegheate şi direcţionate de tutori), de vârsta celor care participă la educaţie (elevii au mai multă nevoie de consiliere, adulţii devin mai independenţi), de experienţa dobândită în domeniul respectiv de învăţare sau în autoinstrucţie, de politicile educaţionale adoptate de diferitele sisteme de *e-educaţie*.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Se pot imagina şi repartizări atomizate ale sarcinilor sub forma unor munci individuale, pentru ca, mai apoi, rezultatele să se asambleze sub supravegherea tutorelui. Important este ca, la un moment dat, educaţii să contribuie la elaborarea unui produs comun, care mai apoi să fie repartizat tuturor. Nu este exclus ca la această muncă prin colaborare să contribuie chiar programele de învăţare, iar acestea să prescrie, în anumite secvenţe, ce trebuie făcut de unul singur şi ce se cere a fi realizat împreună cu alţii. „Logicielele" tot mai rafinate vor conţine în ele însele astfel de incitări pe linia dezvoltării multinivelare şi pluridirecţionale a raporturilor dintre educaţi.

Un statut aparte îl vor avea „întâlnirile" virtuale, prin degajarea efectivă a unor timpi concreţi de realizare a schimburilor şi de discuţii în timp real asupra unor probleme. Tehnologia existentă facilitează aceste activităţi în comun, chiar dacă ele se realizează în locaţii diferite (dar sincrone). Mesageria instantanee, videoconferinţele sau telefonia sunt astfel de modalităţi de concretizare a educaţiei colaborative. Realizarea unor proiecte de colaborare internaţionale presupun secvenţial şi astfel de conexiuni ale muncii în comun pentru creionarea obiectivelor, conţinuturilor şi activităţilor specifice. O parte a activităţilor proiective se pot realiza *in presentia*, o bună parte putându-se realiza *in absentia*, prin asamblarea contribuţiilor trimise prin poşta electronică, de pildă.

Desigur, colaborarea virtuală poate şi trebuie completată cu întâlnirile fizice, ce desăvârşesc şi încununează ceea ce s-a început prin racroşările evanescente, virtuale. Consistenţa şi amploarea raportului fizic nu pot fi suplinite prin imaginarea, intuirea sau visarea acestuia.

4.3. Comunicare şi mediatizare

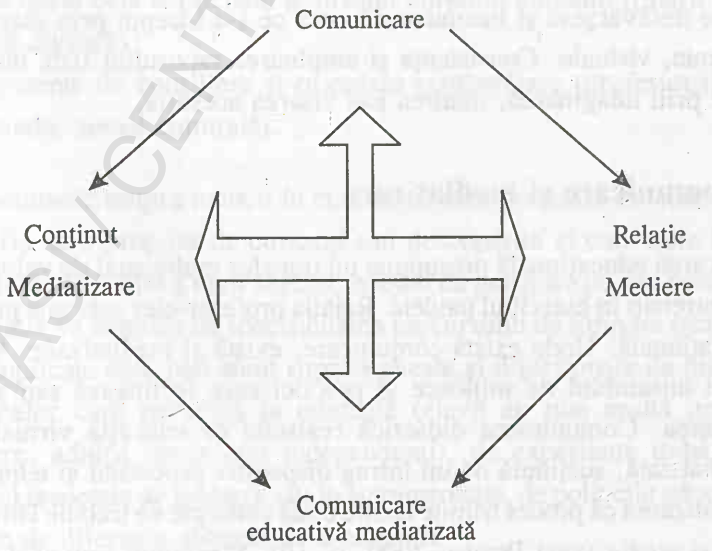
Comunicarea educaţională presupune un transfer multicanal de valori între actorii antrenaţi în exerciţiul paideic. Relaţia profesor-elev este una prioritar comunicaţională. Unde există comunicare, există şi mediatizare. Aceasta rezidă în ansamblul de mijloace şi practici care facilitează sau asigură comunicarea. Comunicarea didactică realizată de educaţia virtuală este una mediatizată, susţinută de un întreg dispozitiv procesual şi tehnic.

Mediatizarea ca proces trimite la alte două concepte ce trebuie lămurite : *medium* şi *media* (vezi Peraya, 2000, p. 19). Mediumul este acel suport

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

foarte concret ce intermediază comunicarea dintre profesor şi elev (manuale, documente imprimate sau electronice, imagini, texte, grafice etc.). Media cuprinde mijloacele de comunicare în masă, ce asigură transferul elementelor caracteristice mediumului (radioul, televiziunea, intranetul, internetul). Mediile pedagogice sunt structuri de comunicare educativă mediatizată, sisteme de reprezentare particulare, sisteme semicognitive organizate pe genuri şi tipuri de discursuri (Peraya, 2000, p. 19). Se înţelege, prin urmare, că formarea la distanţă şi *e-learning*-ul sunt ipostaze ale comunicării pedagogice mediatizate.

Dar ce este mai exact mediatizarea? Nu trebuie confundată cu medierea. Mediatizarea este acel proces de scenarizare a conţinutului, de transpunere a acestuia în consens cu specificul mediului, al artefactului tehnic (prin formatare digitală, de pildă). Este procesul de transpoziţie didactică, despre care se vorbeşte în teoria curriculumului. Medierea, în schimb, are o conotaţie relaţională şi vizează stabilirea unor punţi de legătură între subiecţi, între un subiect şi un anumit conţinut. Mediatizarea se rabate asupra cunoaşterii didactice, medierea vizează pe cei care interacţionează pentru o a accesa ori înţelege. Este adevărat că nici mediatizarea şi nici medierea nu scapă constrângerilor şi determinărilor tehnice. Schematic, diferenţa este redată în figura de mai jos:



BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Procesele de mediatizare şi de mediere – instaurate de conţinut, respectiv de relaţie – sunt consecinţe fireşti ale rupturii unităţii spaţio-temporale proprie învăţământului la distanţă şi desincroniei fundamentale pe care acesta se edifică. Prin intermediul acestora, informaţiile nu numai că ajung la beneficiari, dar ele sunt transfigurate, resemnificate, „ajustate" în concordanţă cu fizionomia mijlocului tehnic existent la un moment dat.

Trăim într-o lume a teleprezenţei, a unei vizualităţi şi imediatităţi fără precedent. Cyberspaţiul nu numai că totalizează realitatea, dar o face să fie adusă instantaneu în faţa subiectului. Ecranul computerului prezentifică lucruri şi acţiuni în timp real, ce se află la distanţe enorme de spectator. Camerele live permit individului vizualizarea de imagini dintre cele mai diverse (cum este vremea, ce modele de ceasuri se vând la mai ştiu eu ce magazin din Geneva etc.). Vizualizarea generalizată este o faţă a virtualizării raportului nostru faţă de realitate. Calculatorul nu este doar un instrument de accesare a informaţiilor şi cunoaşterii, ci şi o unealtă de vizionare automată, de urmărire şi „ochire" a lucrurilor consistent materiale.

> Formă a unui voyeurism universal, această introspecţie colectivistă este chemată să răspândească din aproape în aproape, la viteza unei mărfi unice specifice publicităţii universale care se anunţă. (Virilio, 1997)

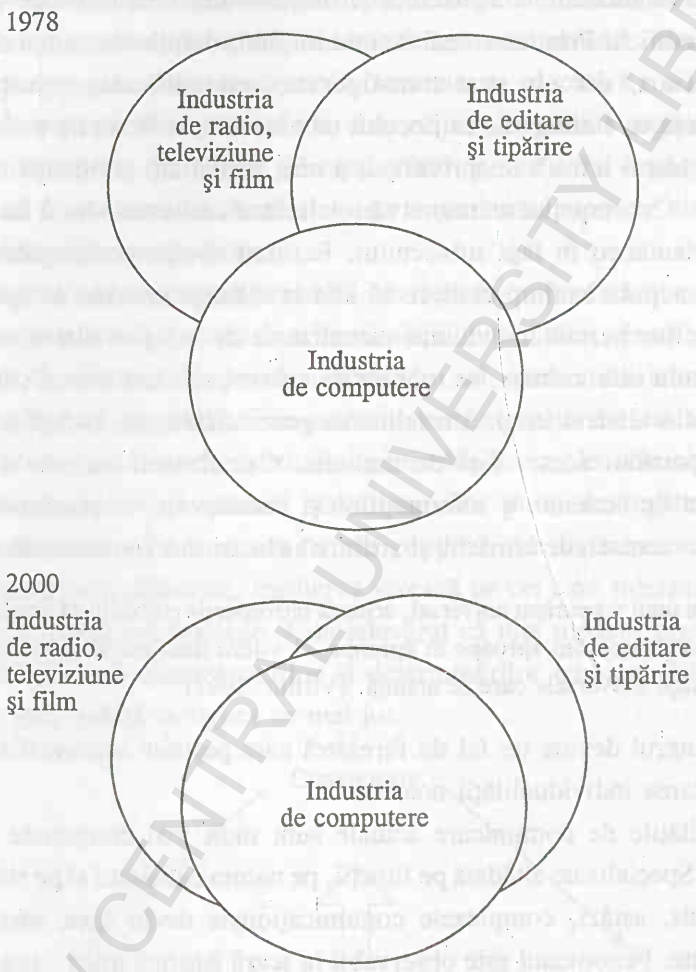
Computerul devine un fel de fereastră care permite universalizarea şi mondializarea individualităţii noastre.

Modalităţile de comunicare actuale sunt mult mai compozite şi mai integrate. Specializate altădată pe funcţii, pe natura canalului şi pe substanţa de transmis, astăzi, complexele comunicaţionale devin laxe, eterogene, convergente. Fenomenul este observabil la scară istorică mică; practic, în circa două decenii, aceste medii s-au sincretizat. Roger Fidler (2004, p. 35), analizând această dinamică, ajunge la concluzia că gradul mare de întrepătrundere a diferitelor media materializează o tendinţă dintotdeauna – convergenţa unor sisteme, ce generează noi stilistici comunicaţionale.

> Convergenţa este [...] o încrucişare de drumuri sau un mariaj din care rezultă transformarea fiecărei entităţi iniţiale convergente, precum şi crearea unor noi entităţi. (Fidler, 2004, p. 36)

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Convergența este dată de suprapunerea tot mai pronunțată a unor tehnologii sau forme de media care inițial doar se atingeau, ca în figura de mai jos.



Noile tehnologii de informare și comunicare sunt supuse următoarelor șase principii fundamentale ale mediamorfozei (vezi Fidler, 2004, p. 38):

1. *Coevoluție și coexistență.* Toate formele de medii de comunicare coexistă și coevoluează în cadrul unui sistem complex, adaptabil și în expansiune. Pe măsură ce fiecare formă nouă apare și se dezvoltă, ea influențează, de-a lungul timpului și în grade variabile, dezvoltarea tuturor celorlalte forme existente.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2. *Metamorfoză.* Noile media nu apar spontan şi independent; ele emerg gradual din metamorfoza mai vechilor media. Când apar forme noi, cele vechi tind mai degrabă să se adapteze şi continuă să evolueze, decât să moară.
3. *Propagare.* Formele emergente de medii de comunicare propagă trăsăturile dominante ale formelor anterioare. Aceste trăsături sunt trecute mai departe şi răspândite prin coduri de comunicare numite *limbaje.*
4. *Supravieţuire.* Toate formele de medii de comunicare, precum şi întreprinderile media, sunt constrânse să se adapteze şi să evolueze pentru a supravieţui într-un mediu schimbător. Singura alternativă ar fi să moară.
5. *Oportunitate şi nevoie.* Noile media nu sunt adoptate pe scară largă doar pe baza tehnologiei. Trebuie întotdeauna să existe o oportunitate, precum şi un motiv social, politic şi/sau economic, pentru ca o nouă tehnologie media să fie dezvoltată.
6. *Adoptarea întârziată.* Noile tehnologii media au nevoie întotdeauna de mai mult timp decât se estimează pentru a deveni nişte succese comerciale. Ele tind să necesite cel puţin o generaţie umană (20-30 de ani) pentru a progresa de la demonstrarea conceptului la asimilarea sa pe scară largă.

Combinând principiile de mai sus şi adecvându-le la noile tendinţe contemporane, se pot imagina formule inedite de manifestare a noilor media, dinamici posibile, ca şi interacţiuni cu dispozitivele de educaţie formal instituite la un moment dat. Ne putem aştepta la noi combinaţii între ceea ce se manifestă acum, dar şi la o maximizare a unor trăsături care, deocamdată, au o prezenţă secvenţială, limitată tehnic sau socio-comunitar.

4.4. Comunitatea virtuală – spaţiu de manifestare a inteligenţei colective

Evoluţiile de ultimă oră în ceea ce priveşte mijloacele de comunicare şi informare (telefonia mobilă, performativitatea de a transmite o mare cantitate de date, rafinarea instrumentală etc.) favorizează punerea şi disponibilizarea cunoştinţelor în reţeaua virtuală. Ele nu mai sunt forme de

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

evidenţiere a unei performanţe individuale, ci de manifestare a unui nou topos interactiv şi cumulativ – inteligenţa colectivă. Mediul cultural virtual se constituie ca o realitate ce dublează sau înlocuieşte referenţialul tradiţional al actului de formare. Ivirea acestei ipostaze a reţelei (identificată doar secvenţial, într-o formă rudimentară şi în formele clasice de realizare a educaţiei, prin şcoli, universităţi, instituţii culturale etc.) creează alte oportunităţi în gestionarea timpului (personal, instituţional, social) şi a spaţiului (privat, comunitar, social), o mai mare autonomie în raporturile dintre subiect şi lumea valorilor cunoaşterii.

Unii autori (Casteignau, 2005) fac o distincţie între cultura audiovizuală, deja clasică, şi cultura de tip internet, de ultimă oră. În cadrul culturii audiovizuale, ce corespunde unei reţele stelare (unul se adresează către toţi), emitentul (profesorul) impune constrângerile tematice şi orare la consumatorii receptori. Cel ce are puterea (formală, instituţională) emite mesaje, iar ceilalţi le primesc. Această schemă, pe care se bazează învăţământul la distanţă, nu face decât să reediteze vechile principii pedagogice, realizând o educaţie frontală tradiţională, cu o slabă interactivitate. Marea cotitură este adusă de cultura de tip internet. Această cultură, dimpotrivă, generează o structură a unei reţele deschise, multidimensionale (toţi se adresează tuturor), oferind fiecăruia posibilitatea de a se implica şi de a fi actor. La nivelul internetului, subiecţii sunt în acelaşi timp emiţători şi receptori, autonomi în ceea ce priveşte derularea activităţilor, consumarea timpului, alegerea locurilor de accesare. Cultura de tip internet deschide calea comunităţilor virtuale, a realizării unei afinităţi şi solidarităţi autentice dintre cunoaştere şi purtătorii acesteia.

Internetul facilitează accesul imediat la un referenţial de cunoaştere de ultimă oră, livrat din mai multe direcţii, uneori autorizat sau validat. Şi elevii, şi profesorii s-au obişnuit cu acest mediu, au dobândit deja unele competenţe de accesare sau de semnificare a informaţiilor. Tehnologiile de informare şi comunicare, translate judicios şi complet în dispozitivul formativ (nu doar ca adjuvante ce facilitează comunicarea, ci drept instrumente ce generează, întreţin şi potenţează cunoaşterea), vor sparge linearismul, monotonia, monodeterminarea actului educaţional, dinamitând pedagogia

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„magistro-centristă" de tip frontal, materializată totuşi în destule formule de educaţie aşa-zise moderne, activ-participative. Facilitând schimburile egale (cel puţin principial), sincronice sau asincronice, noile tehnologii de informare şi comunicare oferă posibilitatea structurării comunităţilor virtuale de învăţare, ce îşi vor găsi eficienţa într-o societate atât de dinamică din punct de vedere informaţional.

Originalitatea comunităţii virtuale de învăţare, sugerează Casteignau (2003), un expert în e-formare, constă în faptul că acest demers *nu este o unealtă de învăţare concepută (dictată !) de către formatori pentru educaţi. Ea emerge, se decantează natural de către comunitatea virtuală, care dezvoltă la distanţă proiecte de formare pentru fiecare şi tuturor educaţilor la un loc.* Comunitatea este mult mai mult decât o însumare mecanică a realizărilor intelectuale ale celor asamblaţi în reţea. Mai mult decât atât, ea este formată nu numai din cei doi principali actori ai binomului educator--educat, ci şi din tutori, experţi, administratori, consilieri, psihologi sau pedagogi. Se pune un mare accent pe activitatea colaborativă, pe coarticularea proiectelor de formare, pe combinarea şi suprapunerea creaţiilor individuale după reglaje ingenioase, dinamice, liber consimţite. Fiecare devine o sursă pentru ceilalţi şi un receptacul pentru realizările altora.

> Creaţia de resurse pedagogice realizate de către profesor pentru studenţii săi nu mai este un prealabil inconturnabil, ea devine secundă, pe un plan doi, dar nu secundară sau mai puţin importantă. Aici, creaţia se realizează între egali, şi nu de la profesor la educaţi. (Casteignau, 2003)

Produsul cultural aduce bucurie spirituală şi comuniune adâncă, multinivelară, de ordin cognitiv, volitiv, afectiv. Se dezvoltă astfel o cultură a reţelei, o normativitate superioară, ce motivează şi încurajează învăţarea pe mai departe.

Comunitatea virtuală aduce la lumină o formă a inteligenţei colective, concretizată în producţii intelectuale, paradigme ideatice, rezonanţe interpretative altfel plămădite decât prin formele educaţionale tradiţionale. Ea este un rezultat al unei mutualizări a cunoaşterii generate de noile tehnologii, ce poate scoate individul din solipsismul actului cognitiv, realizat în

BCU ALEXANDRU IOAN CUZA UNIVERSITY LIBRARY

singurătate, în chip egoist. Metafora savantului însingurat şi retras trebuie reevaluată sau înlocuită cu cea a savantului generos, ce scrutează şi adaugă noul pe canavaua imensă a cunoaşterii în mod colaborativ, cumulativ, rezonant cu alţii, dar şi relativ anonim, oarecum „depersonalizat", „dezinteresat".

Comunitatea virtuală facilitează extinderea unui model de învăţare bazat pe împărtăşirea cunoştinţelor, pe partajul de experienţă între egali. Ea ilustrează şi demonstrează importanţa teoriilor constructiviste şi cognitiviste privind învăţarea. Într-un sistem educaţional fundamentat pe asumpţia partajului, fiecare subiect trece succesiv de la rolul de receptor de informaţie la cel de constructor de ipoteze, generator de cunoaştere. El poate fi şi tutore (pentru alţii), dar şi educator (din perspectiva altora).

> A împărtăşi înseamnă să accepţi punctul de vedere al altuia şi să negociezi cu celălalt pentru a se construi o înţelegere, o reprezentare eficace a unei situaţii sau a unei probleme. (Depover, 2000, p. 151)

Sistemul se autogenerează şi se perfecţionează prin contribuţia tuturor. Volumul şi natura cunoştinţelor achiziţionate vor depinde de multipli parametri (stil cognitiv, precunoştinţe, experienţe culturale, motivaţii etc.), ce se vor recompune permanent, în funcţie de dinamici individuale sau colective.

Dispozitivul virtual de învăţare, bazat pe partajul cunoaşterii, nu exclude totuşi specializarea şi unele dominante privind funcţiile individuale ale actorilor la nivelul ansamblului. Ceea ce se exclude este rigiditatea rolurilor, prescrierea totală a ceea ce are de făcut fiecare. Ideea partajului combate teza că cine păstrează cunoaşterea doar pentru el poate deveni puternic. Dimpotrivă, noua perspectivă ţine să arate că cine transmite şi altora ceea ce (crede că) ştie, se îmbogăţeşte, confruntându-şi propriile idei cu cele ale altora.

4.5. Campusul şi clasa virtuală

În ultimul timp, se vorbeşte despre oportunităţile formative oferite de noile topografii virtuale. Campusul virtual devine din ce în ce mai mult un

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

referenţial de creare, de stocare şi vehiculare a cunoaşterii, inclusiv din punct de vedere didactic.

Expresia *campus virtual* trimite la acele oferte educative on-line, în opoziţie cu serviciile clasice, realizate în condiţii omogene, determinate din punct de vedere spaţial şi temporal. Sunt mai multe ipostaze ale acestui gen de oferte: universităţi în întregime virtuale, care tind să ofere o formare completă on-line; universităţi parţial virtuale, hibride, care îmbină serviciile clasice, în prezenţă, cu cele virtuale, „în lipsă"; aşezăminte de formare ce doar din punct de vedere administrativ oferă servicii nespecifice on-line (informare, înscriere, plată etc.); activităţi de prezentare sau publicitate, prin degajarea de pagini Web specializate, prin contactarea competenţelor academice în materie etc.

Campusul virtual afectează vechile principii de organizare a campusurilor reale, concrete. Şcoala virtuală, chiar dacă are obiective similare cu cea reală, se deosebeşte de aceasta din multe puncte de vedere.

> Virtualizarea procesului de învăţământ şi de învăţare creează o ruptură cu fundamentele Şcolii, care sunt unitatea de loc, unitatea de timp şi unitatea de conţinut. Aceste trei unităţi instituie sala de curs (unitatea de loc), progresia şcolară (unitatea de timp) şi disciplina (unitatea de conţinut). Noile tehnologii, distrugând aceste unităţi şi creând o ruptură în izolarea Şcolii faţă de societate, transformă în mod fundamental relaţia socială de învăţare. (Alava, 2004)

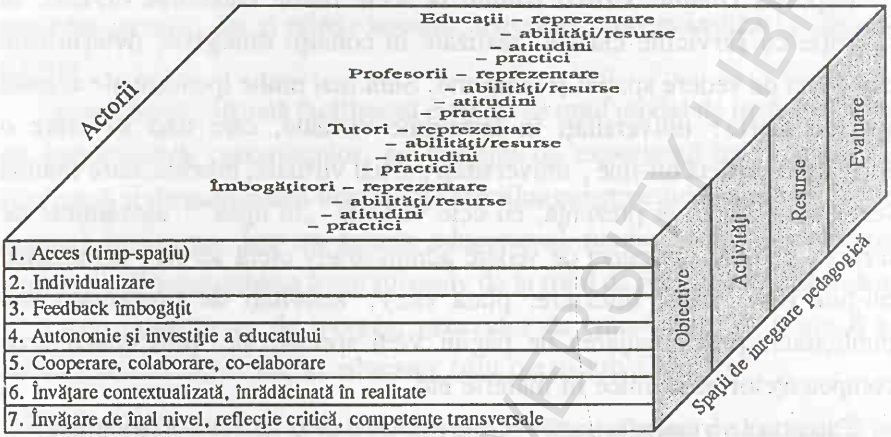
O astfel de schimbare se răsfrânge în cele din urmă asupra structurilor cunoaşterii, asupra valorii sociale a educaţiei, asupra teoriilor predării şi învăţării şcolare.

Organizaţia de tip virtual a fost facilitată de tendinţele globale ale deschiderii şi internaţionalizării formării. Mediul în care universităţile îşi desfăşoară activităţile a forţat ca acestea să-şi revizuiască structura funcţională şi procesele didactice aferente. A devenit o chestiune de supravieţuire şi de performanţă racordarea acestora la evoluţiile noilor tehnologii informaţionale.

Dispozitivul de formare virtuală este un rezultat al întretăierilor şi corelaţiilor funcţionale dintre mai mulţi factori. Un posibil model al acestui

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

cadru este sugerat mai jos de unii psihopedagogi, interesaţi de specificitatea noului ansamblu (vezi Viens, Peraya, 2004):



Forma principală de organizare a educaţiei virtuale o constituie gruparea „eterată", la distanţă, a candidaţilor la formare. Din punct de vedere spaţial, asistăm la o dispersie maximală a elevilor sau studenţilor, în sensul că aceştia pot proveni din arealuri topologice distante şi instabile. Separarea fizică a protagoniştilor educaţiei constituie principiul de bază al educaţiei virtuale.

Conţinuturile de învăţat, incitările didactice şi dispozitivele evaluative sunt livrate în ultimul timp în formă digitală, iar interacţiunile concrete au loc prin intermediul internetului (deocamdată). Infrastructura constituită din noile tehnologii informaţionale generează posibilitatea unor interacţiuni consistente, reale, între diferiţi subiecţi postaţi în locaţii dintre cele mai îndepărtate unele de altele.

Clasa de elevi se constituie în mai multe feluri:

- dispersie efectivă a educaţilor pe un areal regional, naţional, internaţional;
- grupare reală a unor subiecţi ce interacţionează virtual, la distanţă, cu un profesor sau cu un expert într-o anumită problemă, aflat altundeva decât în spaţiul lor de întâlnire;
- conexiune suplă, afinitară, printr-o conectivitate sincronă sau asincronă la acelaşi pol informativ (persoană sau sursă tehnică);

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- entitate mobilă, instabilă, care se face şi se desface în funcţie de interese şi constrângeri circumstanţiale (liste de abonaţi la anumite oferte educative, profesionale, comerciale etc.).

Sarcina formatorului rămâne actualizarea în rândul cursanţilor (pentru fiecare în parte) a modelelor de generare a cunoaşterii, şi nu numaidecât cunoştinţele propriu-zise; structurile de informare, şi nu informaţiile oferite de-a gata.

Clasa virtuală constituie un spaţiu simulant, ce trimite la funcţionalitatea şi dinamica unei clase reale. Răspândirea cunoaşterii şi interacţiunile didactice se realizează în reţea, în mod sincron sau asincron, cuprinzând educaţii dintr-un spaţiu geografic nemărginit. Mediul virtual încearcă să reproducă relaţiile reale dintr-o sală de clasă tradiţională.

Instituţia care generează o clasă virtuală are însă o existenţă reală. Este mai corect să vorbim despre clasă sau grup virtual de învăţare, decât despre şcoală sau universitate virtuală. Virtualizarea este generată şi întreţinută instituţional de nişte entităţi foarte concrete. Ideea de clasă virtuală se sprijină pe o concepţie socio-constructivistă asupra învăţării, în sensul că orice cumul cognitiv este (co)generat, construit printr-un proces de interacţiune dintre un subiect şi mediul cultural care acţionează asupra acestuia.

Clasa constituie o entitate ce poate fi dintr-odată virtuală şi reală. Este virtuală pentru că prin intermediul reţelei se accede la o serie de informaţii, se fac legături cu alte clase şi se realizează conexiuni cu baze de date specializate, cu experţi. Este reală pentru că legăturile au loc cu adevărat pe linia socializării, a schimbului de idei sau sentimente, a coeducaţiei şi saltului către alte tipuri de culturi. Este important ca învăţarea electronică să prezerve complementaritatea dintre real şi virtual. Realul favorizează complementaritatea, legătura socială, sensibilitatea şi emoţia, fără de care inteligenţa nu capătă sens. Virtualul facilitează accesul la informaţie, interactivitatea şi intercreativitatea, frecvenţa şi viteza de racordare la informaţii, eficacitatea consumului de timp. Ambele dimensiuni trebuie să se manifeste în interacţiunea cu *savoir*-ul (Finkelkraut, 2001).Acesta, la rândul lui, se rabate asupra acestui raport ce se poate modifica permanent, printr-o dialectică a contextului real-virtual.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ideea de clasă sau de grup virtual de învăţare poate fi extinsă şi la nivelul cadrelor didactice. Profesorii se pot integra în structuri virtuale pentru a face schimburi de experienţă didactică, de vehiculare a unor instrumente didactice, de comunicare operativă interpersonală. Un astfel de grup transcende spaţial perimetrul local sau regional, ajungându-se la conexiuni la nivel interstatal, mondial. Dar, mai pe larg despre acest fenomen, în secţiunea următoare.

4.6. Comunitatea virtuală a cadrelor didactice

Corpul profesoral, definit altădată pe criterii exacte de ordin topografic, îşi schimbă configuraţia şi logicile de delimitare. Dacă din punct de vedere strict administrativ el ţine de o entitate identificabilă şi relativ fixă (se subordonează unui manager sau unei autorităţi profesionale – inspectorat, minister, asociaţie profesională etc.), din alte puncte de vedere (academic, metodic), acesta devine destul de mobil şi pliabil, racordându-se benevol sau creându-şi extensii înspre teritorii ce depăşesc cu siguranţă limitele unei regiuni, ale unui stat, ale unei naţiuni determinate. Se vorbeşte tot mai des despre *comunităţile de profesori delocalizate* (Pouts-Lajus, 2004), înţelegând prin acestea grupurile generate de raportarea la internet, listele de difuzare sau forumurile de discuţie pe anumite probleme. Dacă iniţial aceste grupuri erau accidentale şi marginale, astăzi ele au devenit adevărate structuri profesionale, puternic delimitate pe criterii de probleme şi interese ce îi unesc şi le conferă o marcă aparte de stabilitate. Creşte numărul cursurilor de formare continuă on-line, apar campusuri virtuale, învăţământul deschis la distanţă, pagini Web ce depozitează informaţii specifice, „dublete" digitale ale documentelor instituţiilor tradiţionale (şcoli, inspectorate, Ministerul Educaţiei), ce preiau secvenţial atribuţii clasice (de transmitere a diferitelor norme şi legi, de înscriere, de evaluare etc.). Genul nou de conectivitate creează o anumită specie de *intimitate virtuală*, bazată pe cauze comune, gusturi împărtăşite, curiozităţi profesionale. Acest grup profesional virtual are două caracteristici: *un anumit tip de adoptare şi de acroşaj al noilor membri* (un sistem de publicitate şi de atragere a noilor adepţi) şi *un anumit gen de participare şi activare* (diversitate implicativă, creând sentimentul unei împliniri şi satisfacţii a colaborării).

O astfel de comunitate virtuală funcţionează după principiile deschiderii şi schimbului transparent de produse intelectuale sau de alte suporturi didactice digitale. E nevoie să se creeze pârghii de motivare şi stimulare a structurării acestui spaţiu, aflat în fază de expansiune şi diversificare. Bunurile informaţionale nu „sărăcesc" pe măsură ce sunt date mai departe. Ele se amplifică şi se rafinează atunci când circulă prin mai multe mâini, fiecare dându-şi cu părerea şi trecând prin filtrul experienţei personale ceea ce primeşte de la altul. În era economiei cunoaşterii, fiecare este chemat să contribuie cu o „plus-valoare" pe altarul comun al cunoaşterii. Imaterialul dobândeşte astfel o forţă propensatoare pentru individ şi comunitate. Consumul acestei realităţi evanescente nu conduce la sărăcirea sau dispariţia ei, ci la amplificarea şi crearea de noi ipostaze ale cunoaşterii sau practicii didactice.

În faţa sfidărilor educaţionale şi informaţionale, e nevoie de structurarea unui adevărat parteneriat între cadrele didactice şi actorii ce se informează sau se documentează. Ca şi în alte domenii, important este nu să cunoşti mult, ci să ştii cum să cauţi informaţii, să le triezi şi să le îmbogăţeşti.

> Profesorul, depozitar al unei cunoaşteri disciplinare achiziţionate scump în timpul cursurilor universitare, se vede nevoit să participe la această construcţie colectivă a unei stăpâniri informaţionale. Este pentru el un alt mod de a preda, care trebuie construit [...], precum trebuie să înveţe a naviga el însuşi în aceste reţele. (Alava, 2004)

E nevoie să se dezvolte şi să se întrupeze o viziune constructivistă asupra educaţiei (vezi Potolea, 2003), aceasta fiind înţeleasă ca o negociere, o cooperare, o înfruntare informaţională între actori ce nu mai deţin a priori un monopol în acest sens.

Nu-i mai puţin adevărat că şi cercetătorii problematicii educaţionale se pot afilia unor grupuri virtuale de acest gen. În ultimul timp, oamenii de ştiinţă din domeniul psihopedagogiei comunică efectiv fără să se cunoască sau să se întâlnească, schimbând puncte de vedere sau colaborând la emiterea unor platforme explicativ-constructive (vezi, de pildă, Ratcheva, Binks, 2004). Chiar dacă nu se întâlnesc faţă în faţă, ei se simt solidari şi responsabili de impactul unei teorii sau paradigme explicative construite împreună.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tot mai multe trasee sau prilejuri de formare a cadrelor didactice se dezvoltă în concordanţă cu evoluţia noilor tehnologii informaţionale şi cu tendinţele virtualizării educaţiei. Atât dispozitivele de formare iniţială, cât şi cele de formare continuă îşi subsumează, secvenţial sau total, tranzitoriu sau permanent, incidental sau deliberat facilităţile presupuse de noile achiziţii. Este de la sine înţeles că toate aceste presiuni (şi altele ce vor veni) trebuie să redefinească necontenit schemele practice de formare şi autoformare a celor care, la rândul lor, vor să formeze pe alţii.

Societatea cunoaşterii, sprijinită tocmai pe noile ancadramente tehnice, obligă la o reconfigurare a traseelor de formare (inclusiv didactice), în care schemele clasice de relaţionare la cunoaştere şi la experienţe să fie puse în chestiune. Unitatea de loc, de timp şi de conţinut acreditată de pedagogia tradiţională trebuie să facă loc şi altor principii mult mai flexibile faţă de reperele menţionate. Integrarea NTIC în formarea şi pregătirea profesorilor a devenit o exigenţă a parcursurilor pedagogice contemporane. Atât formarea iniţială, de bază, cât şi cea continuă, permanentă, trebuie să vizeze şi utilizarea noilor tehnologii în procesele instructiv-educative. Curriculumul formării viitorilor profesori cuprinde *învăţarea asistată de computer* ca disciplină obligatorie. La aceasta se adaugă şi alte topici, disipate în cadrul unor discipline „tradiţionale" (pedagogie, psihologia educaţiei, didactica specialităţii etc.). Competenţele acumulate vor fi de ordin teoretic, dar şi practic. Laboratoarele de informatică din şcolile sau universităţile ce formează profesori au devenit elemente ale unui peisaj obişnuit.

Pentru profesor, calculatorul îndeplineşte mai multe funcţii esenţiale: este instrument de producţie, modalitate tehnică de consultare, mijloc de schimb şi comunicare şi complement de ordin didactic. Aceste funcţii pun în joc perspective pedagogice care, în esenţa lor, nu sunt noi, dar se cer a fi redefinite prin introducerea de noi constrângeri şi responsabilităţi pentru educatori şi educaţi. Integrarea într-o reţea, gestionarea în comun şi totodată individuală a temporalităţii impun repoziţionări din partea principalilor actori ai proceselor instructive (elevi, profesori, manageri, părinţi, administratori, decidenţi).

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Virtualizarea educației este indusă din acest punct de vedere de către dascăli prin angajarea unei noi filosofii pedagogice, a unei ideologii didactice care este resimțită mai întâi pe cont propriu și care se va centra la un moment dat pe educat, pe activarea multireferențială a acestuia. Formatorii își vor reanaliza misiunea în concordanță cu noile responsabilități (vezi Potolea, 2003):

- pregătirea educaților pentru înțelegerea unei lumi noi, cu un ritm de schimbare fără precedent;
- incitarea educaților pentru a deveni agenți responsabili ai schimbării și inovării în materie de educație;
- consilierea educaților în ceea ce privește obținerea unei autonomii informaționale, de gândire și procesare a faptelor de cultură.

Prilejurile de formare în spiritul noilor tehnologii vor contribui la o adaptare creativă a acestora la specificul muncii didactice. Cadrele didactice nu se vor mărgini doar la cunoștințe generale, abstracte, ci vor converti aceste noutăți în întrupări dimensionate potrivit disciplinelor pe care le predau, vor milita pentru o incorporare aplicată, de ordin metodic, a noilor cadre problematice. Ce tipuri de competențe menite achiziționării ar trebui să aibă profesorii în vedere? Iată câteva (vezi Kynigos, Dumont, 2005):

- structurarea unei pagini Web pentru a-i ajuta pe elevi să se documenteze;
- pregătirea unui material informativ folosind mai multe modalități de prezentare (Power Point, Word etc.);
- utilizarea unor instrumente pentru pregătirea unor programe, planificări, proiecte de lecții sau pentru a face o muncă științifică personală (interpretarea statistică a rezultatelor unui chestionar, de pildă);
- realizarea pentru elevi a unui „logiciel" (program de calculator) exploatând un sistem-autor, ameliorarea, adaptarea și contextualizarea unui program preexistent;
- integrarea într-o comunitate virtuală a profesorilor prin intermediul tehnologiilor informaționale subsecvente;
- utilizarea poștei electronice pentru a difuza experiența proprie sau pentru a căuta o anumită informație;

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- exploatarea unor programe administrative pentru a automatiza anumite sarcini conexe de gestiune (note, absenţe etc.);
- adoptarea unui spirit inventiv privind integrarea unor programe în practica educativă cu elevii, orientate mai ales către nevoile lor reale;
- înscrierea şi participarea la activităţi de formare continuă, în perspectiva sau prin intermediul suporturilor NTIC;
- reflectarea la utilizări ale NTIC, ce favorizează la elevi un stil de învăţare socială, şi nu numai strict individuală, chiar dacă este performativă;
- dezvoltarea spiritului de echipă şi a dorinţei interrelaţionării profitabile.

Centrele de documentare şi de resurse, uzitate în procesul de formare continuă, se pot reconfigura odată cu extinderea noilor tehnologii informaţionale. Acestea accentuează dimensiunea autonomă în raportul faţă de cunoaştere, generând o adevărată pedagogie sau inginerie de relaţionare la idei şi experienţe didactice noi. Documentarea se bazează pe o relaţie specială – cea dintre redactor şi căutător –, care este altceva decât relaţia televizuală producător-spectator. Redactorii au responsabilitatea selectării, validării, organizării şi prezentării informaţiilor pentru un public anume. Căutătorii sunt acele persoane care vizează o anumită informaţie, mânaţi de o anumită intenţionalitate. Ei devin mult mai interesaţi şi mai implicaţi în conturarea şi gestionarea cunoaşterii.

Noile tehnologii redefinesc comunitatea profesorilor prin rataşarea lor la o serie de instrumente care le facilitează schimbul de opinii şi expertiză. Ceea ce trebuie remarcat este faptul că, la nivelul acestei comunităţi profesionale, instrumentele trebuie să primească o conotaţie pedagogică, uzanţa profesională colorând într-un fel tehnologia după datele acestei profesiuni. Noile tehnologii translate în spaţiul didactic devin surse de îmbogăţire sau resemnificare pentru „expresia simbolică, construirea, cercetarea, investigarea, manipularea datelor" (Kynigos, Dumont, 2005). Folosirea pedagogică a NTIC de către cadrele didactice constituie o garanţie a evoluţiei şi perfecţionării individuale, prin compatibilizarea şi integrarea în educaţie a noilor tehnologii, dar şi printr-o permanentă priză de conştiinţă asupra problemelor domeniului, printr-o informare şi o integrare operativă a celor mai noi evoluţii din câmpul teoriei şi practicii educaţionale.

BCU "I. CENTRAL UNIVERSITARĂ LIBRARY

În era digitală, este firească structurarea unui spaţiu public de cooperare dintre cadrele didactice. Şedinţele lungi şi consfătuirile cronofage nu mai pot constitui prilejuri de schimb şi informare corespunzătoare. Fiecare cadru didactic trebuie să aibă acces la un mediu digital mobilat cu instrumente utile, de la cele cu caracter administrativ la cele de ordin curricular (vezi Archambault, 2004). Ce instrumente ar putea fi astfel accesate? Dicţionare, enciclopedii, situri didactice specializate, arhive audiovizuale, baze de date în domeniu, ordonanţe sau reglementări ale agenţiilor sau entităţilor administrative de profil, producţii didactice ale colegilor etc. Interfeţele simple vor facilita contactele dintre profesioniştii domeniului, indiferent unde s-ar situa pe mapamond. Spaţiile de tip cyber vor fi deschise tuturor actorilor interesaţi de procesul educativ: părinţi, copii, educatori, administratori, decidenţi, autorităţi locale, poliţie, servicii sociale etc.

Profesorul nu mai este acel cineva care predă cuiva un anumit lucru într-un context dat, ci o persoană care învaţă şi ea lucruri noi, alături (şi) de (la) altcineva (elevii săi, colegii săi), într-un context saturat din ce în ce mai mult de noi instrumente de informare şi comunicare. Nu-i aşa că ar cam fi cazul să asistăm la o modificare a filosofiei actuale de pregătire a formatorilor? Prin materializarea următorului principiu: a învăţa pe cont propriu cum se colaborează în învăţare.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 5

E-learning-ul şi resursele sale formative

5.1. *E-learning*-ul – trăsături şi funcţionalităţi

Termenul *e-learning* desemnează acea realitate educaţională realizată prin intermediul reţelelor electronice şi prin implicarea noilor tehnologii comunicaţionale şi multimedia. Prefixul *e* (*i*, în pronunţie românească) trimite la termenii *electronic* şi *on-line* – conectivitate directă sau amânată cu o entitate receptoare sau transmiţătoare de mesaje educogene. Termenul este preluat din literatura anglo-saxonă şi se referă la învăţarea facilitată de mijloacele electronice. La nivelul Comisiei Europene (AFEC-Info, 2004), *e-learning*-ul este definit ca „utilizare a noilor tehnologii multimedia şi a internetului pentru a ameliora calitatea învăţării, facilitând accesul la resurse şi servicii, precum şi schimburile şi colaborarea la distanţă". Avem de-a face cu o altă ipostază a învăţării, bazată pe un alt tip de suport (digital), un nou tip de afectare a capacităţilor de sesizare a stimulilor, bazată pe o relaţionare inedită, ce afectează vechile condiţionări de ordin spaţial şi temporal.

E-learning-ul poate fi înţeles ca o abordare inovativă, interactivă, centrată pe educat, care face din mediul informaţional un aliat de primă mână. Tehnologicul face ca instruirea clasică să intre în recul, notele acesteia fiind preluate de suportul tehnic şi de programele informatice inteligent constituite. Aspectele definitorii ale noii modalităţi de formare sunt evidenţiate prin următoarele opt dimensiuni:

Dimensiuni ale e-learning-*ului din opt puncte de vedere*	*Descriere*
Instituţional	*E-learning*-ul este asimilat unei afaceri administrative, publice, contextualizată din perspectivă formativă şi academică.

BCU IASI CENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

Managerial	Conducerea vizează maximizarea caracterului educogen al mediului socio-cultural şi disiparea inteligentă a cunoaşterii.
Tehnologic	*E-learning*-ul oferă suportului tehnic o relevanţă cu totul aparte; infrastructura de ordin hardware şi software face posibil noul cadru de instruire.
Pedagogic	Dimensiunea pedagogică este intrinsecă edificiului *e-learning* şi vizează rezolvarea unor probleme privind decelarea conţinuturilor, stabilirea obiectivelor, proiectarea metodologică, organizarea situaţiilor de învăţare etc.
Etic	Consideraţiile de ordin etic vizează stabilirea influenţelor de ordin socio-politic privind diversitatea culturală, particularităţile educaţilor, inegalităţile digitale etc.
Profilul interfeţei	Interfaţa facilitează relaţia dintre emitentul cunoaşterii şi beneficiarul aflat în faţa calculatorului; structura unei pagini Web, designul şi conţinutul acesteia, dispozitivele de navigare, accesibilitatea, incitările prevăzute sunt tot atâtea elemente care generează un bun contact.
Suport-resursă	Resursa poate fi directă, dar şi implicită, prin promovarea unor circuite suplimentare de informare (trimiteri către alte pagini Web).
Evaluare	Evaluarea şi controlul sunt consubstanţiale acestei formule, atât la nivelul achiziţiilor educaţilor, cât şi al dispozitivelor de formare propriu-zise.

Spargerea determinărilor topografice, punerea la distanţă a elevului faţă de educator, delocalizarea şi desincronizarea medierii pedagogice atrag după sine o schimbare a funcţionalităţii metodelor, o altă combinatorică a derulării acestora, o altă „faţă" a conţinuturilor, o redefinire şi o recompunere a elementelor de ordin tehnic ce prezidează activitatea de incorporare a unor valori. Pe de altă parte, noul dispozitiv formativ îl predispune pe educat (dar şi pe educator) la o poziţionare aparte faţă de situaţia de învăţare (prin grad de responsabilitate, autonomie decizională şi acţională, autocontrol şi evaluare de sine etc.). Sesizăm astfel chiar o interpenetrare şi inversare a rolurilor, o asumare secvenţială a unor statute mai puţin obişnuite, o libertate de uzitare a unui evantai de roluri mai puţin directivate şi normate. În acelaşi timp, actorii implicaţi în acest proces trebuie să dea dovadă de nişte competenţe bazale, de o alfabetizare de alt ordin – cea digitală. A deţine deprinderi minimale de manipulare a noilor tehnologii constituie o condiţie necesară activării acestui mod de a face educaţie.

Conceptul de *e-learning* prezintă şi o latură complexă (vezi Viens, Wyrsch, 2004, p. 182), întrucât alianţa dintre procesualitatea învăţării şi

contextul tehnologic ridică o serie de probleme. Să le trecem succint în revistă.

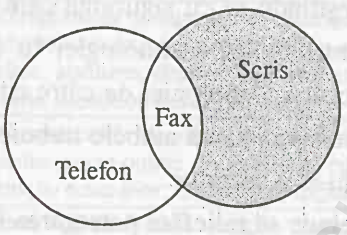
În primul rând, cele două elemente pretind o anumită punere de acord şi o compatibilizare, neştiindu-se cu siguranţă care dintre ele va face mai multe concesii (în sensul mulării tehnologiei în consens cu exigenţele educaţiei sau al incorporării tehnologiei de către educaţie). Oricum, principial, putem avansa presupoziţia că ambele trebuie să facă paşi una către cealaltă, „contaminându-se" reciproc.

În al doilea rând, trebuie să reliefăm potenţarea lor reciprocă, în sensul că un câştig într-o direcţie atrage după sine un plus şi în cealaltă parte. Progresul tehnologic, se ştie, este determinat şi de o creştere a ponderii educaţiei, după cum şi educaţia poate profita de pe urma evoluţiei tehnologice. Pe de altă parte, şi excesul de tehnologizare (şi, implicit, de mecanicizare) a învăţării ridică o serie de interogaţii. La un moment dat, abuzul de tehnologie poate bloca sau anihila creativitatea necesară în activitatea de procesare a informaţiei primite din exterior. Calitatea procesării va fi dată şi de dimensiunile euristice ale poziţionării faţă de informaţie, care este limitată de cadrajul tehnic activat la un moment dat. Tehnologismul în educaţie, ca şi în viaţă, induce şablonizarea, algoritmizarea, uniformizarea. Tehnologia este şi un facilitator, dar şi un obstacol în faţa cunoaşterii şi aflării adevărului.

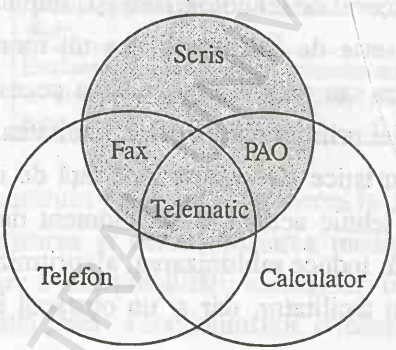
Se pot inventaria mai multe ocazii de manifestare a *e-learning*-ului: poşta electronică, grupul de discuţii, conferinţa telematică, chatul, telefonia, videofonia, lista de difuzare, cutia de întrebări şi probleme, listele de afişaj etc. Chiar şi tratamentele succesive de texte prin clasicul Word ce trec pe la mai mulţi colegi, fiecare marcând (prin culori, de pildă) puncte personale de vedere (în perspectiva corijării sau perfectării acestora), constituie o formă de manifestare a *e-learning*-ului. Dispozitivul electronic în sine nu instaurează automat învăţarea on-line. Acesta se cere a fi înţeles, gestionat, implicat în mod corespunzător în acţiunea de extindere a cunoştinţelor. Dacă, de pildă, folosesc aplicaţia Power Point doar pentru a vizualiza producţiile altora fără a formata propriile idei în acest program, nu dau curs unei situaţii de tip *e-learning*.

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

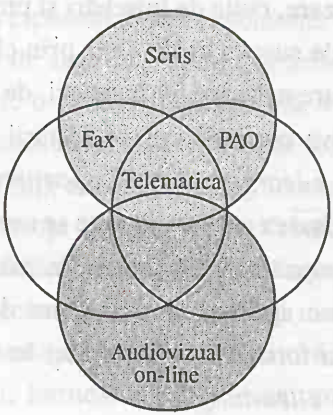
Guy Casteignau (2005) revendică trei etape ale „media-morfozei", ce au tutelat mişcarea de virtualizare a educaţiei. Prima etapă fiinţează prin cuplajul dintre telefon şi scris, materializat în textul trimis prin fax.



A doua etapă este generată de cuplajul dintre scris şi computer, care a condus la publicaţiile asistate de ordinator (PAO), iar din convergenţa scrisului, computerului şi telefonului a luat naştere telematica.



A treia etapă, mai sofisticată, adaugă audiovizualul on-line, iar prin interacţiunile dintre cele patru entităţi se generează universul actual unimedia.



BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Este de presupus că gama instrumentelor subsumate acestei tehnologii se va extinde, noi ipostaze survenind de la o zi la alta. Important este faptul că acestea comportă o co-construcţie şi o cogestiune întru sporirea ocaziilor şi situaţiilor de învăţare. Departe de a rămâne achiziţii elitiste, destinate unor „aleşi", acestea vor deveni bunuri publice, având o uzanţă cvasi-generală. Nu trebuie neglijate o serie de probleme adiacente pe care le ridică educaţia de acest tip: calitatea instruirii, implicarea unor costuri implicite, dependenţa de tehnologie, atitudinile instructorilor, perceperea socială a *e-learning*-ului, eventualele reţineri sau dileme (vezi Valentine, 2000). Soluţia „maximalistă" a realizării întregii educaţii, la toate nivelurile, prin formule de tip *e-learning* este la fel de nefastă, ca şi alternativa închiderii sale doar în formulele clasice, tradiţionaliste.

Pentru crearea unei situaţii de tip *e-learning*, e nevoie de coroborarea a cinci elemente, fiecare având o funcţionalitate specifică (vezi Mingasson, 2002, p. 214):

1. o componentă *strategică*, legată de nevoi foarte concrete, precum nevoile permanente de formare, antrenarea resurselor, direcţionarea investiţiilor etc.;
2. o componentă *pedagogică*, incluzând o serie de strategii de intervenţie ce au ca finalitate formarea individualizată în conformitate cu anumite strategii de intervenţie;
3. o componentă *organizaţională*, ce permite sistemului să funcţioneze judicios şi eficace (alternări şi compuneri de activităţi care să genereze o formare autentică);
4. o componentă *tehnică*, realizată prin adecvarea noilor tehnologii informaţionale şi de comunicare la contextul educaţional;
5. o componentă *umană*, ce rezidă în antrenarea unui mănunchi de specialişti ce concură pentru edificarea unei reţele incitante de formare.

Unii autori (cum ar fi Taylor; vezi Viens, Wyrsch, 2004, p. 186) identifică cinci generaţii de manifestare a *e-learning*-ului, fiecare având un anumit grad de echipare instrumentală:

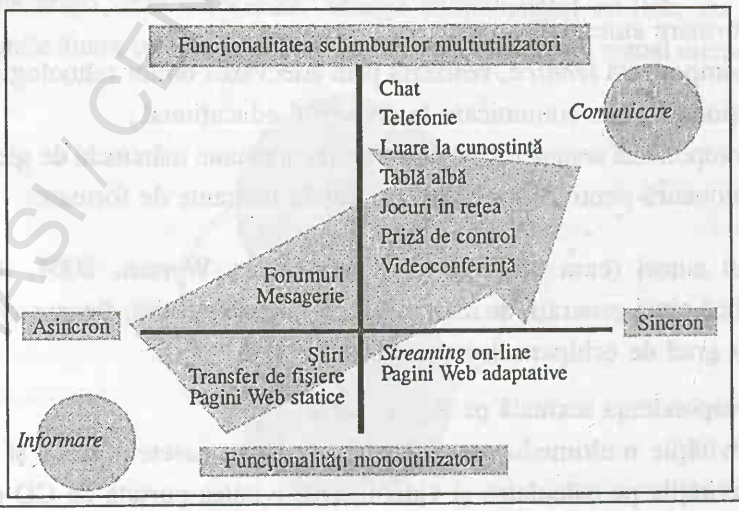
1. corespondenţa textuală pe suport scris;
2. activităţile multimedia integrând textul scris, casetele audio şi video, activităţile pe calculator şi videointeractivitatea purtată de CD-uri;

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. teleînvăţarea, ce implică audioconferinţa, videoconferinţa, difuzările televizate sau de tip radio;
4. activităţile flexibile de învăţare on-line, care îmbogăţesc contextul învăţării pe bază de multimedia interactivă, accesul la internet, la diferite resurse depozitate pe pagini Web;
5. activităţile on-line flexibile, dar inteligente, care oferă luarea sub control automatizat a utilizatorilor prin sisteme ce includ portaluri bogate în noi instrumente inteligente, ce îndrumă şi clarifică.

E-learning-ul asamblează şi compatibilizează principii ce vin dinspre psihopedagogie, teoria informaţiei, teoria comunicării, managementul cunoaşterii. Este un sistem care facilitează ca informaţia şi cunoaşterea să vină spre cei care au nevoie, când, unde şi cât este necesar. El obligă la o regândire a educaţiei şi la o reaşezare a ei în consens cu noile presiuni ale globalizării şi tehnologizării. Se pare că noile tehnologii nu funcţionează doar ca suporturi sau situaţii pentru transmiterea cunoaşterii, ci generează un plus al acesteia, amplificând şi potenţând registrul de abilităţi privind procesarea ei. Înseşi procesele învăţării se perfectează sub impactul acestor ocazii, luând o turnură mult mai fluidă, mai mobilă, mai rafinată.

Realităţile actuale ne sugerează o panoplie de instrumente ale muncii colaborative şi de suporturi sincrone ce interacţionează cu cele asincrone, în conformitate cu tabloul următor (vezi Casteignau, 2005):



BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Principiile de bază ale învăţării electronice, aflate deocamdată în faza de decantare, ar fi următoarele:

- individualizarea şi personalizarea parcursului de formare, în sensul că experienţele de învăţare sunt diferenţiate în funcţie de preferinţele, posibilităţile şi interesele celor care învaţă, fiecare preluând sau conexându-se la acele conţinuturi compatibile cu orizontul său de aşteptări;
- construirea multinivelară a conţinuturilor, sub aspectul amplitudinii şi gradului de dificultate, şi structurarea non-lineară şi deschisă a acestora, fiecare element de conţinut putând fi reaccesat ori de câte ori este nevoie, dar şi amplificat atunci când candidatul la formare consideră că este necesar;
- cooperarea în definirea conţinutului informaţional, interactivitatea funciară în delimitarea referenţialului cunoaşterii, ce se extinde necontenit în funcţie de aporturile personale ale celor care învaţă;
- flexibilitatea parcursurilor de formare, în sensul că acest dispozitiv permite intrarea şi ieşirea permanentă a educaţilor;
- respectarea ritmului individual de muncă, fiecare putând accesa bagajele informaţionale cât, când şi în ce fel poate sau doreşte;
- delocalizarea acţiunilor de formare în raport cu sursa, în sensul că educatul nu este obligat să se deplaseze în spaţiul de formare, acesta devenind fluid, extensibil, ubicuu;
- paralelismul şi completitudinea surselor de informare, prin „branşarea" educaţilor la resurse complementare sau reciproc verificabile;
- constituirea grupurilor virtuale de învăţare, ce funcţionează după o altă regie şi o altă dinamică decât cele ale grupurilor reale;
- fluiditatea grupurilor de învăţare, prin modificarea permanentă a colectivelor de elevi, dar şi a competenţelor profesorale;
- reversibilitatea rolurilor, în sensul că vectorul educator-educat se poate inversa, educatul putând prelua, secvenţial sau total, atribute ale educatorului;
- secvenţialitatea conţinuturilor, prin delimitarea specifică a acestora şi fragmentarea dificultăţilor de învăţare, în aşa fel încât educaţii să parcurgă din aproape în aproape ceea ce au de învăţat;

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- autoobservarea demersului de învăţare, autoconstrucţia dispozitivului de accesare a adevărurilor avute în vedere;
- scurtarea timpului de asigurare a feedbackului, prin întăriri ale răspunsurilor corecte şi prin verificarea operativă a răspunsurilor date.

Regulile de mai sus nu anulează principiile predării-învăţării stipulate de didactica tradiţională. Acestea îşi dovedesc utilitatea în continuare, chiar dacă îmbracă expresii acţionale diferite, se calibrează în raport cu strategii noi, se recontextualizează în consens cu suporturi tehnice de o anumită factură. Faţă de situaţiile clasice de învăţare, *e-learning*-ul se distinge prin câteva elemente de bază: organizarea „materială" a sistemului, structura parcursului pedagogic, proximitatea cu seria activităţilor operaţionale, gestionarea conţinuturilor, a resurselor umane sau de timp. Schema de mai jos dă seama de aceste diferenţieri, cu domeniile subsecvente (vezi Mingasson, 2002, p. 27):

Formarea tradiţională	*E-learning*
Organizarea timpului	
Modalităţile de formare sunt fixate şi se impun tuturor, dincolo de timpul de muncă.	Educatul îşi organizează el însuşi formarea în perioada timpului de muncă.
Organizarea parcursului pedagogic	
Progresie lineară şi predefinită.	Progresie adaptabilă fiecăruia, în funcţie de situaţie.
Conexiune cu activităţile operaţionale	
Fără o legătură imediată.	Integrată activităţilor operaţionale.
Modalităţi	
Activitate punctuală, având loc precis, cu date de început şi de sfârşit impuse.	Activitate continuă.
Conţinut	
Conţinutul este acelaşi pentru toţi şi trebuie să satisfacă pe cât mai mulţi. Este explicitat prin programe, într-o modalitate centralizată. Nu ţine cont de schimbările intervenite pe parcurs decât destul de târziu.	Conţinutul ţine cont de nevoile individuale şi de interacţiunile dintre participanţi şi tutore. Conţinutul se schimbă continuu, prin aportul utilizatorilor, al experienţelor ivite pe parcurs, al practicilor inedite.

E-learning-ul contribuie masiv la difuziunea valorilor cunoaşterii şi a experienţelor culturale de tot felul la nivelul unui areal extensiv, global. Restricţiile de ordin spaţial şi chiar temporal sunt abolite. Orice om de pe

planetă poate intra în posesia unei informaţii sau poate lua legătura cu o competenţă într-un orizont sau altul, existentă undeva în lume. Practic, dispozitivele tehnologice facilitează transferul şi chiar convertibilitatea unor valori de la un individ la altul, de la o cultură la alta. Dispozitivul ca atare acţionează ca un instrument „universal", inductor de conduite intelectuale similare. *Internet explorer*-ul, ca program de accesare a informaţiilor, este acelaşi şi în America, şi în Japonia, şi în Algeria, şi în România. Universalitatea instrumentului obligă la modalităţi similare de uzitare a acestuia.

E-learning-ul facilitează globalizarea şi internaţionalizarea. El aduce... unificarea, din anumite puncte de vedere. Nu credem că aduce o uniformizare şi o plafonare „dăunătoare", de care să ne temem aprioric. Diversificarea va persista la alte niveluri. Persistenţa identităţilor şi revendicarea regionalismelor culturale se vor manifesta prin registre specifice, care se vor autonomiza şi întări (prin limbă, folclor, expresii artistice, registre mentale, ticuri personale etc.). Rămânem diferiţi din anumite puncte de vedere, dar vom deveni identici... din altele. Dialectica identitate-alteritate îşi va găsi o expresie inedită în noile circumstanţe. Raportul particularizare-uniformizare se va reechilibra necontenit (dacă ne vom da concursul), fără riscul dispariţiei sau ocultării unuia dintre aspectele acestei ecuaţii.

Formarea de tip *e-learning* se manifestă divers, cunoscând mai multe combinatorici dintre tehnic şi uman, dintre preluarea pasivă şi activarea critică, dintre auditiv şi video, dintre sincron şi asincron etc. Se pot decela mai multe ipostaze de insinuare a *e-learning*-ului (Obringer, 2004):

- bazele de date, ca un cumul de cunoştinţe moderate din punct de vedere interactiv, utilizatorul putând accesa o anumită informaţie cu conţinut instructiv prin tastarea unui cuvânt sau a unei fraze-cheie sau poate selecta informaţia dorită dintr-o listă organizată alfabetic;
- suportul on-line, ca o formă de *e-learning* ce funcţionează într-o manieră similară bazelor de date. Acest suport ia forma forumurilor, a chaturilor, a blogurilor, a e-mailurilor sau a mesageriei-instant. Este mai interactiv decât bazele de date, oferind oportunitatea unor întrebări şi răspunsuri specifice, în chip imediat;
- instruirea asincronă, ce implică autoînvăţarea pe bază de CD-uri, de reţea locală sau de internet. Aceasta poate facilita accesul la instructori

BCU "CAROL I" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

prin întâlniri on-line, prin discuții în grup directe și pe e-mail sau poate să ofere linkuri către materialele de referință, substituindu-l pe instructor;
- instruirea sincronă, care se realizează în timp real, cu un cadru didactic de specialitate ce facilitează instruirea. Utilizatorul se conectează într-un anumit cadru temporal și comunică direct cu instructorul sau cu ceilalți utilizatori. Un astfel de curs poate dura de la câteva ore la câteva săptămâni, luni sau chiar ani. Acest tip de training se desfășoară de obicei prin intermediul siturilor Web, al audio sau videoconferințelor, cu ajutorul telefoniei pe internet sau chiar prin transmisie directă bidirecționată între studenți aflați în săli de curs diferite.

Strategia de tip *e-learning* maximizează sau conduce la o specializare a unor caracteristici ale formulelor clasice de realizare a educației, manifestate doar în germene, configurând o realitate educațională cu elemente inedite, revoluționare. O structură *e-learning* de calitate va avea următoarele trăsături:

- trebuie să fie cât mai interactivă, să implice emoțional cursanții, iar feedbackul oferit se cere a fi prompt și la obiect;
- atmosfera din sala de curs virtuală trebuie să fie cât mai plăcută, apropiată pe cât posibil de interesele de învățare ale cursanților, iar elementele noi trebuie introduse treptat;
- derularea cursului și cerințele de promovare trebuie descrise foarte clar și exact;
- este obligatorie respectarea ritmului individual de învățare;
- motivația cursanților trebuie susținută și întărită constant prin metode și strategii psihopedagogice specifice.

Comparând strategia *e-learning* cu formulele clasice de învățare, putem să evidențiem o serie de avantaje evidente. În primul rând, prin *e-learning* se poate vehicula o cantitate imensă de cunoștințe, ele însele presupunând un înalt grad de mobilitate și de actualizare. Ca sarcină pentru educat, rămâne aceea de a decela masa informațională, de a face o selecție și o semnificare corespunzătoare, uneori fiind tutelat sau coordonat de formatorul aflat la distanță. În al doilea rând, *e-learning*-ul presupune punerea educatului

în situaţia de a lucra intens, de unul singur, printr-o concentrare unilaterală, spre rezolvarea unor probleme punctuale, neconsumând timp pentru scenariile didactice energofage sau cronofage presupuse de lucrul în clasa tradiţională. Un al treilea atu este dat de faptul că se respectă ritmurile personale de lucru, fiecare cursant gestionându-şi singur obligaţiile şi timpul necesar pentru îndeplinirea acestora. Alt avantaj este presupus de faptul că *e-learning*-ul nu înseamnă doar un proces instructiv la distanţă, ci şi o întâlnire efectivă, tutorat individual sau colectiv, o regrupare şi o concretă prezenţă fizică – desigur, secvenţială şi temporară.

Una dintre marile sfidări ale informatizării şi virtualizării educaţiei rămâne evaluarea rezultatelor şi a performanţelor formării. Managerii instituţiilor educative virtuale, conştienţi de acest lucru, au vizat şi au dezvoltat sistematic instrumente şi proceduri de evaluare compatibile cu noile mijloace generate de aceste constrângeri. Se pot concepe baterii de teste, probe docimologice menite să fie aplicate fie pe parcurs, fie la finalul unei secvenţe de instruire, în condiţii de fiabilitate şi securitate. În plus, programele de învăţare sunt astfel concepute încât conţin în ele şi secvenţe evaluative, prilejuri de întărire a învăţării, „bucle" informaţionale suplimentare menite să edifice şi să dirijeze elevii înspre răspunsuri corecte.

Pe de altă parte, evaluările finale, sumative, se pot derula *in presentia*, prin apelul la formule clasice de întâlnire faţă în faţă a profesorilor, tutorilor, persoanelor de sprijin. Apoi, nu trebuie eludate modalităţile complementare de evaluare, prin intermediul referatelor, portofoliilor, proiectelor personale de cercetare. Obiectivele evaluării în contextul *e-learning*-ului ar fi:

- racordarea la un anumit conţinut de învăţat considerat a fi important;
- interiorizarea unei maniere de asumare a învăţării;
- fructificarea şi concretizarea noilor achiziţii de către beneficiar.

Trei principii trebuie respectate atunci când se concepe dispozitivul evaluativ: 1. sistemul de evaluare trebuie să urmeze specificul şi structura conţinutului de evaluat, 2. evaluarea trebuie concepută ca o ocazie de învăţare propriu-zisă şi 3. evaluarea trebuie vizată ca o modalitate de a lua act de ceea ce se învaţă (prin metacogniţie). Scopul ultim al evaluării

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

rezidă în a-i determina pe educaţi să-şi tuteleze singuri formarea, printr-o conştientizare şi o priză de conştiinţă a ceea ce au făcut sau urmează să facă în continuare.

5.2. *M-learning*-ul – o variantă „îmbunătăţită" a *e-learning*-ului

În ultima vreme, se vorbeşte din ce în ce mai mult despre *instrucţia mobilă* (*m-learning*) ca despre o etapă ce urmează după *e-learning*, mult mai flexibilă şi mai adaptată nevoilor formării contemporane, dar care schimbă multe date privind rolurile educaţionale, conţinutul curricular şi strategiile de învăţare.

Ce este *m-learning*-ul? Este acea situaţie de învăţare în care sunt integrate instrumente de conexiune mobile, fără fir, şi care creează premisele unei arii de răspândire a mesajelor practic globală, la scară planetară. Totodată, educatul beneficiază de o mobilitate excepţională, putând intra în conexiune sincronă din orice locaţie. Telefonia mobilă a evoluat atât de mult, încât acum ea permite cuplarea la computer, realizând legături comunicaţionale consistente, transfer de date, joncţiuni cu persoane şi competenţe. *M-learning*-ul este o nouă paradigmă, ce creează un nou mediu educaţional (vezi Sharma, Kitchens, 2004), prin care educaţii au acces la suporturi de curs, instrucţiuni şi aplicaţii oricând, de oriunde. Episoadele educaţionale se pot derula în orice loc acoperit de unde herţiene (în tren, în avion, acasă, în pădure etc.), venind în întâmpinarea caracterului oarecum nomad al multor categorii de populaţie (datorită navetei zilnice sau săptămânale, caracterului decentrării topologice a locului de muncă, multiplicării locurilor de muncă, tranzienţei activităţilor profesionale etc.).

Care ar fi noutăţile induse de *m-learning*, comparativ cu varianta „clasică", a *e-learning*-ului? Să urmărim tabloul de mai jos, adoptând sugestiile oferite de S.K. Sharma şi F.L. Kitchens (2004):

Schimbări de natură pedagogică	
Dispozitivul e-learning clasic	*Dispozitivul m-learning (fără fir)*
Instruire pe bază de text scris sau suport imagistic.	Instruire bazată pe mai multe secvenţe audio, vizuale şi animate.
Lectură şi învăţare în sala de clasă sau în laboratorul de internet.	Învăţarea are loc în locaţii mobile, răspândite oriunde.

BUJASIC CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Comunicarea dintre instructor şi elev/student	
Dispozitivul e-learning clasic	*Dispozitivul m-learning (fără fir)*
Se consumă timp pentru accesarea de e-mailuri sau pagini Web pentru realizarea comunicării.	Anunţarea sosirii unui e-mail se face instantaneu.
Se instituie o comunicare pasivă, asincronă.	Comunicarea este directă, spontană, sincronă.

Comunicarea elev/student-elev/student	
Dispozitivul e-learning clasic	*Dispozitivul m-learning (fără fir)*
Faţă în faţă.	Flexibilitate.
Audio-teleconferinţă.	Audio, dar şi videoconferinţă.
E-mail urmat de un alt e-mail.	24 de ore/7 zile, conexiuni instantanee.
Locaţie privată.	Spaţiu de conexiune fără limite.
Consum de timp pentru deplasarea la un site de pe internet.	Conexiunea se face fără cheltuieli de timp datorate deplasărilor.
Consum de timp pentru întâlnirile în grup.	Grupul este constituit prin conectivitatea virtuală.
Comunicare săracă, datorită insuficientei conştientizări a membrilor grupului.	Comunicare bogată, fără inhibiţii, cu inflexiuni subiective.

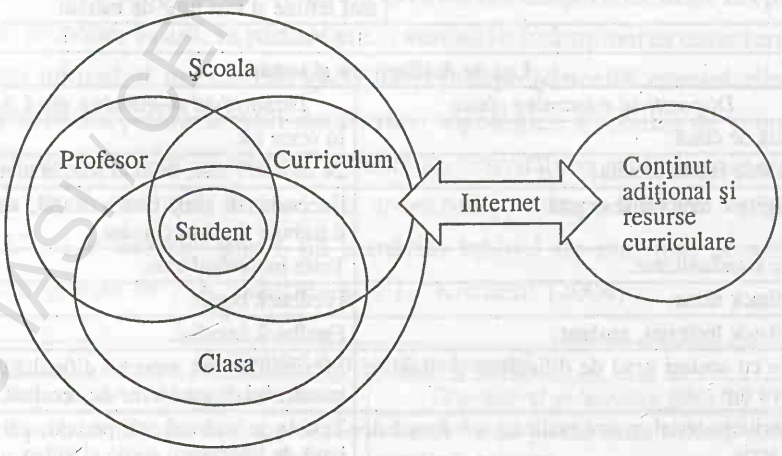
Feedbackul pentru elev/student	
Dispozitivul de e-learning clasic	*Dispozitivul m-learning (fără fir)*
Pas cu pas.	Întăriri permanente, multidirecţionale.
Asincron, în momente dinainte precizate.	Atât sincron, cât şi asincron.
Prin probe standardizate.	Prin probe laxe, adaptate la situaţii şi persoane.
Pe bază de experimente simulate sau de laborator.	Pe baza unor studii reale de caz sau prin intermediul unor situri specializate pentru experimentare.
Prin intermediul suporturilor scrise pe hârtie.	Prin intermediul unor suporturi digitale, mai ieftine şi mai uşor de mânuit.

Loc de desfăşurare şi testare	
Dispozitivul e-learning clasic	*Dispozitivul m-learning (fără fir)*
În sala de clasă.	În orice loc.
Data este fixată dinainte.	24 de ore/7 zile, în mod instantaneu.
Delimitare temporală exactă.	Intervalul de timp este variabil, atât cât îi trebuie fiecărui cursant.
Teste standardizate.	Teste individualizate.
Feedback sărac.	Feedback bogat.
Feedback întârziat, amânat.	Feedback imediat.
Teste cu acelaşi grad de dificultate şi lungime pentru toţi.	Flexibilitate sub aspectul dificultăţii şi al numărului de probleme de rezolvat.
Majoritatea testelor sunt realizate sub formă de text scris.	Testele se bazează atât pe text, cât şi pe bază de intervenţii audio şi video.

BCU STUDENTSKA UNIVERSITY LIBRARY

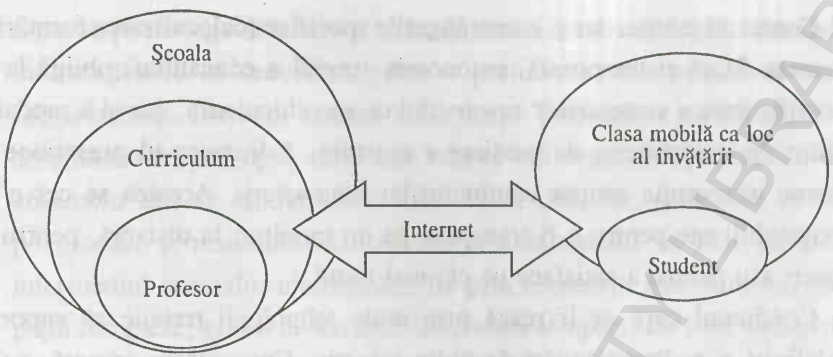
Examene şi evaluări	
Dispozitivul e-learning clasic	*Dispozitivul m-learning (fără fir)*
Teoretice, orale sau pe bază de suport scris.	Practice, de rezolvare a unor situaţii şi probleme.
Prin observare şi monitorizare în laborator.	Prin observarea subiectului la locul său natural de desfăşurare.
Prezentări la nivelul grupelor sau claselor.	Unul câte unul, printr-o comunicare mult mai evidentă.
Folosind o singură limbă de comunicare.	Fiecare poate utiliza o anumită limbă, traducerea fiind asigurată de translatori.
Individualizare pe fondul evaluării frontale.	Prin antrenarea grupului în calitate de instanţă colaborativă.
Notarea se face pe suport scris (eventual, într-un carnet de elev/student).	Notarea şi înştiinţarea în privinţă rezultatelor se realizează pe cale electronică.
Examinarea se face la o dată fixă, într-un loc prestabilit.	Examinarea se realizează când este disponibil cursantul.
Timpul instructorului este consumat pentru o corectare energofagă.	Timpul instructorului este utilizat pentru sprijinirea şi individualizarea instruirii.

Pentru o utilizare eficientă a oportunităţilor *m-learning*-ului, atât profesorii, cât şi cursanţii trebuie să înţeleagă natura relaţiilor interpersonale instituite, calitatea şi consistenţa interacţiunilor, importanţa competenţei comunicaţionale în realizarea schimburilor de informaţii, cunoştinţe, experienţe, valori, atitudini. Instructorii, mai mult decât candidaţii la formare, sunt obligaţi să stăpânească complexitatea relaţiilor de ordin cognitiv, aspectele socio-emoţionale ale învăţării, contextul socio-cultural al instituirii noii formule de realizare a instruirii.



Mediul tradiţional de învăţare

BCU IAŞI CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY



Mediul m-learning

Instruirea de tip *m-learning* este diferită de cea care se realizează în mod tradiţional. După cum putem observa în figurile de mai sus, componentele instruirii tradiţionale îşi schimbă înfăţişarea şi funcţionalitatea în situaţia „instruirii mobile".

Arhitectura serviciilor educaţionale, în cazul *m-learning*-ului, este deosebit de flexibilă, antrenând gesticulaţii oarecum neluate în seamă de dispozitivele clasice de educaţie, semănând, multe dintre ele, cu aspecte legate de educaţia informală, difuză, eterogenă, secvenţială, fluctuantă, realizată prin intermediul mass-media. Pe lângă faptul că aceste servicii sunt determinate şi permisive la noile dispozitive electronice, este de aşteptat ca din ce în ce mai multe trasee de formare (reconversie profesională, stagii de perfecţionare, obligaţii profesionale stricte) să se realizeze *numai* prin intermediul acestor formule.

Noile orientări obligă la regândirea unor componente sau principii pedagogice, la un anumit tip de abordare a conţinuturilor (acestea pot fi preluate şi convertite de profesor din spaţiul cultural virtual), la noi modalităţi de pregătire a formatorilor, la noi politici educative proiectate la un moment dat în societate.

5.3. Caracteristici şi dimensiuni ale conţinuturilor de tip *e-learning*

Conţinuturile care se livrează prin intermediul *e-learning*-ului suportă o prelucrare specifică. Chiar şi în sistemul tradiţional, acestea se selectează, se prelucrează şi se modelează în consens cu raţiunile didactice sau psihologice.

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

Contextul tehnic, dar şi constrângerile specifice (delocalizarea formării, distanţa fizică şi temporală, autonomia sporită a educatului) obligă la o reconfigurare a structurilor *savoir*-ului ce se vehiculează, dar şi a modalităţilor de transmitere, de mediere a acestuia. *E-learning*-ul presupune o anume intervenţie asupra conţinuturilor cunoaşterii. Acestea se cer a fi compatibilizate pentru a fi transpuse pe un monitor, la distanţă, pentru a cuceri sau pentru a satisface pe cât mai mulţi.

Conţinutul care se livrează prin noile tehnologii trebuie să suporte redefiniri şi redimensionări de ordin selectiv. Cunoaşterea savantă, ce a inundat milenii la rând conţinuturile şcolare, trebuie să se retragă în faţa cunoştinţelor procedurale, de ordin metodologic şi cu caracter oarecum metacognitiv. Nu numai *ce* să ştie va fi important pentru elev, ci *cum* să ştie, cum să caute, cum să semnifice cunoaşterea – acesta pare a fi scopul noului parcurs educativ. Sugerăm în continuare câteva caracteristici ale conţinuturilor instrucţionale de tip *e-learning*.

1. O primă caracteristică a cunoaşterii de acest tip rezidă în granularitatea şi secvenţialitatea acesteia. Cunoaşterea didactică, principal referenţial de accesat, este astfel structurată încât să existe o anumită independenţă a entităţilor care o compun, dar să propenseze şi o anumită solidaritate a întregului. Elementele de conţinut se decelează astfel încât să existe o suficientă autonomie a acestora, dar şi o dependenţă specifică la un alt nivel. Granularitatea se realizează prin decuparea conţinutului în unităţi de sine stătătoare, care, prin combinare, generează un întreg mobil, mai larg sau mai restrâns, amplitudinea ţinând de posibilităţile cursantului de dilatare a unui spaţiu problematic. Principiul fragmentării şi al articulării diferenţiate stă la baza realizării unui parcurs educaţional individualizat şi personalizat. Entitatea emiţătoare oferă ceva, însă cursantul va avea posibilitatea de a îmbogăţi acest dat, de a-l extinde printr-un joc inteligent al interferenţelor şi adiţionărilor cognitive.
2. Strâns legată de însuşirea invocată mai sus este modularitatea, respectiv proprietatea asigurării unei articulări globale a elementelor de conţinut şi a unei reconfigurări circumstanţiale. Fiecare element cognitiv este legat sau „caută" un alt element ce conduce la o îmbogăţire în ansamblu.

BCU "I. G. DUCA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ceva se poate lega de altceva, combinatorica fiind nesfârşită. Cuantele informaţionale se decelează printr-o prelucrare minuţioasă a temei, asigurându-se coerenţa internă a acestora. Totodată, e nevoie şi de o deschidere de principiu către alte cuante informaţionale, alcătuind un ansamblu care la rândul său trebuie să fie dinamic, generator de noi poziţionări şi resemnificări. Acroşajul conţinutului se face fie prin intermediul cuantelor elementare, fie prin articulaţii mai mult sau mai puţin complexe, gradul de întrepătrundere sau complexitate fiind stabilit de cel ce doreşte să se formeze. Rămâne următoarea interogaţie: până la ce nivel merge fragmentarea, cât de autonome să fie aceste frânturi de cunoaştere şi la ce nivel de compozabilitate să se genereze noile înţelesuri? Modularitatea poate fi concepută şi la nivel de dispozitiv de formare, el însuşi propunând seturi de discipline ce pot fi alese, combinate, intercalate de către beneficiar. Programul este astfel conceput încât cursantul să parcurgă structuri curriculare ce singur şi le configurează (prin alternări între discipline obligatorii, opţionale, facultative sau între secvenţe curriculare autonome la unul şi acelaşi curs). Oferta nu este unică, la fel pentru toţi, fiecare având posibilitatea de a-şi compune un traseu, urmând propriile interese şi direcţionându-se după bunul plac.

3. O altă caracteristică a conţinuturilor constă în dimensionarea flexibilă a acestora, pe „măsura" educaţilor, în concordanţă cu individualităţile şi particularităţile multiple. Individualizarea presupune o configurare multietajată a conţinuturilor, astfel încât fiecare subiect să găsească în oferta pusă la dispoziţie elemente convenabile, care să-l intereseze şi pe care să le poată înţelege. A personaliza o rută de formare de acest tip înseamnă să ţii cont de elemente precum ritmurile şi specificul formei de organizare a învăţării, de modalităţile diferite ale acestui proces, de nivelul la care se situează educaţii, de interesele şi aşteptările beneficiarilor. Parcursul de formare se diferenţiază de la un individ la altul, personalitatea individuală fiind prezervată şi întărită. Manipularea cunoaşterii va sta astfel la discreţia educatului. Chiar dacă elementele de bază sunt aceleaşi, prin combinatorica infinită a acestor entităţi funciare se vor genera platforme ideatice dintre cele mai diferite, evitându-se

dictatul şi uniformizarea cognitivă, atât de periculoase pentru sănătatea spiritului uman.

4. O a patra caracteristică a elementelor de conţinut rezidă în asigurarea unei performativităţi şi a unor ritmuri particulare de accesare şi de cuprindere. Nimeni nu este obligat să meargă în întregul complex cognitiv şi să înţeleagă totul. Fiecare poate progresa în ritmul propriu, specific. Dacă ceva nu este cuprins, poate fi lăsat pentru o învăţare ulterioară.
5. Intrarea în câmpul cunoaşterii se poate face prin mai multe locuri, nici unul impunându-se ca fiind privilegiat. Ceea ce este important poate fi învăţat fără a se cunoaşte toate elementele ansamblului. Învăţarea de tip „fractal" şi-a găsit, în fine, o formă concretă de manifestare. Secvenţa (fărâma) de cunoaştere poate capta *in nuce* toată amploarea sau splendoarea noosferei. Accesul la cunoaştere rămâne deschis, neinstaurându-se doar o singură „poartă regală" de intrare în edificiul cunoaşterii.
6. Cea mai importantă caracteristică are la bază caracterul autostructurant al conţinutului, în sensul că acesta se autoconduce şi se autoedifică prin elementele metodologice ce însoţesc traseul de cunoaştere propriu-zis. La tot pasul, cursantul găseşte indici metodologici de înţelegere, marcatori suplimentari de semnificare şi de lărgire a edificiului cunoaşterii. Ţi se oferă nu numai cunoştinţe, ci şi căi de interpretare a acestora, trasee către noi sensuri, alternative de căutare şi cuprindere. Eşti învăţat cum să înveţi mai departe.

Având în vedere aceste caracteristici, este important cum se concep şi se proiectează conţinuturile de tip *e-learning*. E nevoie de o acţiune dublă de vizare a acestor elemente: 1. circumscrierea mijloacelor tehnice de acces la cunoaştere pentru a garanta înţelegerea şi 2. asigurarea premiselor personalizării accesului la datele cunoaşterii, pentru a preîntâmpina riscurile inflaţiei de informare (vezi Bellier, 2001, p. 54). Prima acţiune este de natură pedagogică şi este îndreptată spre indicarea legăturilor indispensabile sau secundare în raport cu învăţarea conţinutului. Este o muncă tehnică de punere în relaţie a mai multor surse convergente, complementare,

BCU IAŞI CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

justificate din punct de vedere didactic. A doua acţiune este îndreptată spre luarea în considerare a profilului psiho-somatic individual al educatului, spre luarea în calcul a datelor acestuia în ceea ce priveşte motivaţia, competenţele şi aspiraţiile. Raportarea la conţinut trebuie înţeleasă ca un proces adaptativ, de pliere a acestuia, răspunzând la întrebări cum ar fi: De ce informăm şi formăm? Care sunt noţiunile sau elementele obligatorii ale conţinutului ce se cere a fi aprofundat sau repetat? În conţinutul propriu-zis, se vor regăsi sugestii tutoriale inteligente, pentru a-l ghida permanent pe educat, sau dispozitive de autoevaluare formative, pentru a-l repoziţiona pe elev în raport cu elementele cunoaşterii. Acestea se vor amplifica sau restrânge, vor fi de natură teoretică sau aplicativă, vor fi gradate permanent în funcţie de posibilităţile şi dorinţele educatului.

După unii autori (Mingasson, 2002, p. 85), organizarea conţinutului se face la mai multe niveluri: filiere, teme, module şi „granule" pedagogice. Acestea sunt organizate pornind de la întinderea şi greutatea unităţilor în structura plenară a conţinutului. Strategia curriculară, explicitată într-un caiet de sarcini, poate fi orientată spre mai multe direcţii (vezi Mingasson, 2002, pp. 186-187):

- *conţinutul propriu-zis*:
 - arhitectura conţinutului,
 - modalităţile de evaluare,
 - harta grafică,
 - legături de tip hipertext;
- *structura conţinutului*:
 - descrierea conţinutului şi adecvarea la nevoile actorilor vizaţi,
 - decuparea conţinutului în module,
 - individualizarea parcursurilor pedagogice,
 - testele şi evaluarea,
 - aspectul grafic,
 - dimensiunea intuitivă a navigării,
 - posibilitatea de a apela la funcţia de ajutor suplimentar,
 - performanţele tehnice ale sistemului;

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *educaţii*:
 - accesul la informaţii specifice (explicitarea obiectivelor, a sumarului, a bibliografiei etc.),
 - posibilitatea autoînscrierii,
 - accesul la programele de formare,
 - gradul de interactivitate dintre educat şi cursuri,
 - posibilităţile de lucru în grupuri,
 - funcţionalitatea şi descrierea dispozitivelor de comunicare sincronă şi asincronă dintre tutori/experţi şi educaţi,
 - mediile utilizate;
- *tutorii*:
 - funcţionalitatea urmăririi educaţilor şi a informaţiilor adiacente,
 - consultarea şi semnificarea rezultatelor testelor,
 - elaborarea unui „tablou de bord" al sintezei şi al indicatorilor implicaţi,
 - consultarea datelor celor care administrează sistemul de formare;
- *managementul*:
 - consultarea „tablourilor de bord" ale tutorilor şi a concluziilor acestora,
 - posibilitatea de a accede la informaţii detaliate despre tutori,
 - funcţionarea validităţii înscrierilor,
 - urmărirea modului de raportare a educaţilor la tutori,
 - participarea la evaluările realizate de tutori;
- *expertul*:
 - funcţionarea integrării modulelor de formare într-o platformă,
 - crearea de filiere şi a parcursurilor pedagogice,
 - comunicarea cu tutorii privind calitatea cursurilor.

Observăm, din dimensiunile etalate mai sus, că acestea sunt coextensive cu specificitatea nivelurilor sau actorilor care gestionează unităţile de conţinut. Este firesc ca între toate aceste niveluri să existe relaţii de determinare reciprocă, de confluenţă valorică, de completitudine acţională. Calitatea conţinuturilor este o rezultantă a pluralizării inteligenţelor, talentelor

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

şi eforturilor. Perspectiva colaborativă, ce se cere educaţilor, va fi profesată şi probată de cei care tutelează exerciţiul paideic : educatorii şi ajutoarele lor – din aval şi din amonte.

5.4. Indeterminarea conţinutului învăţării

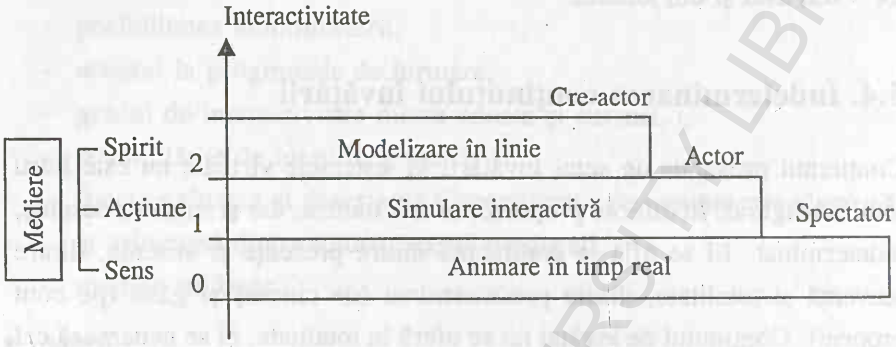
Conţinutul presupus de actul învăţării în sistemele virtuale nu este întru totul configurat. În diferite proporţii, el este indicat, dar şi sugerat, deschis, indeterminat. El se află la confluenţa dintre prezenţă şi absenţă, dintre secvenţă şi totalitate, dintre predeterminat (de cineva) şi găsit (pe cont propriu). Conţinutul de învăţat nu se oferă în totalitate, el se generează cel puţin parţial. Tratamentul informaţiei este de altă natură decât cel din sistemul clasic de instruire. Trei note distinctive pot fi etalate : 1. e nevoie de o sondare a informaţiei din amonte pentru a fi înţeleasă cea prezentă, 2. informaţia prezentă obligă la căutarea altora, pentru o descifrare completă a sensurilor, 3. totalizarea sensurilor este problematică şi generează un oarecare stres (datorită abundenţei, redundanţei informaţiei, dar şi sentimentului de infinit, de nesfârşit).

Totodată, sistemul referenţial numit *conţinut* este permanent mediat şi modelat de beneficiar, potrivit unor legi de vizare a lumii virtuale. Exploatarea modelelor livrate se realizează, consideră unii analişti (Tisseau, 2001, p. 29), la trei niveluri :

1. *animarea în timp real*, ce corespunde unui grad zero de interactivitate între utilizator şi modelul (conţinutul) în curs de execuţie. Utilizatorul ascultă de model, se supune proprietăţilor lui, acceptă parametrii săi : el devine un simplu contemplator şi receptor al acestuia ;
2. *simularea interactivă* corespunde unui prim nivel de interactivitate, întrucât unii parametri ai modelului dat sunt acceptaţi de beneficiar. Acesta joacă rolul de actor în actul simulării ;
3. *modelizarea on-line*, prin care modelele devin ele însele parametri ai sistemului : interactivitatea atinge acum un nivel de ordin superior. Utilizatorul, modificând el însuşi profilul modelului în curs de execuţie, participă la generarea acestuia, devenind un *cre-actor* (creator-actor).

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Succint, cele trei ipostaze ale interacţiunii sunt exprimate în figura de mai jos:



Beneficiarul unui sistem al realităţii virtuale este în acelaşi timp receptor, actor şi creator al lumii respective. Autonomia receptorului constă în raportarea individualizată la ceea ce oferă modelul, în co-construcţia parţială a acestuia sau în continuarea căutării de unul singur a incitărilor induse de referenţialul de bază.

Cunoştinţele ca atare nu sunt mai complexe decât cele transmise tradiţional. În schimb, ele sunt mai strâns legate de altele, mai dependente între ele în reţeaua semantică ce pare că nu mai are sfârşit. Educatului îi revine responsabilitatea de a realiza cele mai nimerite conexiuni, strâns legate şi de posibilităţile şi interesele lui. A fi inteligent din perspectiva educaţiei virtuale înseamnă a face legături, a reconfigura permanent structurile cunoaşterii în raport cu noile date cucerite şi, eventual, a te opri la timp din lanţul accesărilor şi descifrărilor semantice, ideatice.

Dată fiind această specificitate, apar şi anumite neajunsuri ale conţinuturilor livrate (Bellier, 2001, pp. 53-54):

- preachiziţiile sunt slab verificate, cu atât mai mult cu cât educatul este autonom, singur, neconstrâns în demersurile sale;
- cu cât reţeaua semantică este mai largă, cu atât devine mai dificilă realizarea de noi legături pentru dilatarea conţinutului şi nuanţarea lui. Se ştie, de pildă, cum se face relaţionarea la hipertext, în care sentimentul infinitului (şi al zădărniciei!) devine evident;

BCU IAŞI / CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

- decupajul conţinutului devine problematic. Atunci când te afli pe o pagină Web sau pe o platformă de învăţare, e nevoie să decupezi permanent entităţile cunoaşterii, destul de limitate (de mărimea ecranului monitorului, în timpul şi spaţiul atribuite, în funcţie de calitatea legăturilor etc.). Rămâne ca preocupare realizarea unificării acestor entităţi minimale şi, desigur, înjghebarea unei viziuni de ansamblu asupra sensurilor atomizate, secvenţializate ;
- o scădere a posibilităţilor de a înţelege elementele de context ale conţinuturilor, care nu pot fi circumscrise cum trebuie decât prin discuţiile *in presentia*.

Premisa de la care trebuie să se plece atunci când se realizează o reflecţie de ordin curricular ar putea fi aceasta : informaţia este un construct propriu al individului, ivit în momentul interacţiunii acestuia cu elementele de cunoaştere socialmente sugerate. Cunoştinţa achiziţionată este mai mult decât un dat exterior individului, un rezultat al unor procese cognitive interne ale subiectului.

Computerul dezvoltă capacitatea subiectului de a situa informaţiile într-un context şi într-un ansamblu. A preda în cadrul unui dispozitiv virtual înseamnă să oferi elevilor ocazia de a-şi forma capacităţi pentru a da un sens fluxului disponibil de informaţii. Conţinuturile vin la elev oarecum compactate şi omogenizate (cel puţin formal), pierzându-şi specificitatea originară. Se realizează astfel o echivalenţă (sau o omogenizare „stilistică") a conţinuturilor vehiculate. Pagina deschisă pe ecranul monitorului aduce laolaltă informaţii din cărţi şi ziare, ilustraţii diverse, secvenţe sonore sau video, creând un ansamblu de stimuli greu de adunat în condiţiile obişnuite de învăţare. Sumarea digitală realizează un angrenaj cognitiv sincretic, polivalent, pluridirecţional şi internivelar, cu totul inedit, cu efecte formative insuficient luate în seamă şi studiate de psihopedagogi. Cunoaşterea oferită prin mijlocirea calculatorului devine un referenţial complex, sinestezic, ce se cere a fi conceput, dar şi descifrat cu mult discernământ. Iată, aşadar, un nou subiect de reflecţie !

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5.5. Criterii de evaluare a unui produs curricular digital

Evaluarea unui site educativ sau a unui suport virtual de învăţare pune mari probleme privind stabilirea criteriilor şi a elementelor de referinţă. În cazul evaluării unui produs clasic (un manual), baremele şi criteriile de validare sunt deja ştiute. Evaluarea durează câteva luni, după care se stabileşte fiabilitatea şi valabilitatea, iar produsul poate circula. În cazul paginilor Web, obiectul de evaluat este instabil, nedefinit. Documentul disponibilizat se poate modifica de la o clipă la alta, din direcţii necunoscute. Chiar dacă numai autorul ar avea acces, şi acesta poate interveni cu o anumită frecvenţă, uneori neprogramat, neanunţându-i operativ pe eventualii beneficiari. În plus, autorul poate instaura noi legături, sugerând deschideri către alte zone de informaţii. Totodată, pe o pagină Web editată în scop educaţional se pot regăsi şi informaţii nespecifice : reclame, date de identificare a sponsorilor, referinţe interinstituţionale, informaţii estetice implicite etc.

Calitatea unui produs curricular digital se cere a fi validată pornind de la un set de caracteristici determinate în consens cu o serie de criterii. În cele ce urmează, venim cu mai multe modele de valorizare, de la unul „clasic", ce are în vedere conţinuturile unui manual, până la modele construite în consens cu conţinuturile digitale.

Un model de circumscriere a relevanţei acestui tip de conţinut este dat de următorul referenţial valoric, sugerat de Grupul Editurilor Educaţionale Europene, ce a încetăţenit premiul pentru cel mai bun manual (vezi North, 2005). Facem precizarea că sistemul evaluativ invocat mai sus se pretează mai ales la conţinuturile unui manual clasic şi, deci, prin extensie, la cunoştinţele explicitate de un produs virtual. Prezentăm mai jos criteriile de evaluare.

1. *Relevanţa*

Se referă la caracterul adecvat/potrivit al problematicii invocate în suport, în raport cu nevoile, obiectivele şi scopurile utilizatorului (elevul, profesorul etc.). Relevanţa se poate referi atât la conţinut, cât şi la metodologia implicată ce prezidează învăţarea propriu-zisă. Principiul relevanţei conţine următoarele subprincipii :

BCU BUCUREŞTI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Centrarea pe elev

Suportul curricular (conţinutul, situaţiile invocate, abilităţile cerute) ia în considerare caracteristicile personale ale elevilor. Aceasta necesită o bună cunoaştere a educaţilor şi a nevoilor acestora, precum şi realizarea unei diferenţieri în selecţia şi organizarea materialelor, în aşa fel încât suportul curricular să corespundă diferenţelor dintre elevi.

Caracterul adecvat/potrivit

Suportul curricular este potrivit cu contextul în care va avea loc învăţarea. Abordările, materialele, exemplele şi activităţile iau în considerare caracteristicile sociale, culturale şi educaţionale ale elevului.

2. *Transparenţa/accesibilitatea*

Se referă la acele caracteristici ale suportului care, din punct de vedere cognitiv, contribuie la facilizarea accesului şi utilizării. Principiul transparenţei conţine următoarele subprincipii:

Claritatea scopurilor

Suportul curricular indică în mod clar obiectivele învăţării. Cu alte cuvinte, utilizatorului i se dă ocazia să stabilească dacă suportul curricular se potriveşte cu nevoile lui. Mai mult, abilităţile ce vor fi exersate şi nivelul de performanţă pe care elevul trebuie să-l atingă sunt specificate în mod clar.

Claritatea formulării rezultatelor pe care le va obţine elevul

Suportul curricular îl ajută pe elev să devină conştient de achiziţiile pe care le realizează, de progresul în însuşirea materiei, să determine în fiecare moment stadiul în care se află în raport cu obiectivele învăţării.

Claritatea prezentării

Conţinutul suportului curricular este clar organizat, modul de structurare a fiecărei unităţi de conţinut este logic şi uşor de înţeles, iar instrucţiunile sunt clare.

Claritatea principiilor metodologice

Suportul curricular sprijină profesorul din punct de vedere metodic, explicând perspectiva din care a fost abordat procesul învăţării. Pentru profesor, este important ca fundamentele şi scopurile metodologice să fie clar explicate.

BCU IAŞI / OLTEA-UNIVERSITY LIBRARY

3. *Validitatea*

Se referă la consistenţa internă a conţinutului/materialelor, la modul în care informaţia şi metoda se sprijină reciproc, ceea ce facilitează procesul de predare-învăţare. Principiul validităţii conţine următoarele subprincipii:

Coerenţa internă

Conţinuturile şi materialele sunt bine construite, cu o consistentă interrelaţionare între părţile lor. Prezentarea, explicaţiile, activităţile practice, exerciţiile, modalităţile de evaluare şi de feedback etc. sunt interrelaţionate coerent.

Unitatea metodologică

Conceperea conţinutului suportului curricular, selecţia activităţilor şi exerciţiilor reflectă premise metodologice valide.

Caracterul unitar şi coerent al textului

Suportul curricular este unitar sub aspectul limbajului şi stilului. Textele autentice citate sunt relevante, iar adaptarea textelor respectă principiile logice şi deontologice.

Integritatea factuală

Suportul curricular prezintă informaţii corecte, exemplele şi afirmaţiile sunt de asemenea corecte şi se referă la comportamente sociale autentice.

Practicabilitatea

Exerciţiile şi activităţile pot fi efectuate cu succes de către elevii avuţi în vedere. Gradul de dificultate al acestora corespunde nivelului elevilor.

4. *Atractivitatea*

Acest principiu sintetizează toate acele caracteristici ale suportului curricular ce fac apel la elev şi, ca urmare, contribuie la întărirea motivaţiei pentru învăţare a acestuia. Principiul atractivităţii conţine următoarele subprincipii:

Caracterul prietenos

Suportul curricular este uşor de folosit, conţinutul este accesibil, cu o interfaţă prietenoasă şi cu ilustraţii potrivite. Acest aspect este deosebit de important mai ales în cazul materialelor multimedia şi a celor destinate învăţării autonome/independente.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Interactivitatea

Suportul curricular construieşte un dialog cu elevul, îi oferă sprijin şi feedback, stimulează curiozitatea elevului şi generează o atmosferă plăcută.

Varietatea

Conţinutul suportului curricular se caracterizează printr-o largă varietate de activităţi, tipuri de interacţiune (elev-elev, elev-profesor) şi ritmuri de lucru. Motivaţia pentru studiu a fiecărui elev poate fi stimulată de către profesor prin accentuarea cu preponderenţă a acelor activităţi ce corespund nevoilor şi intereselor fiecărui educat.

Sensibilitatea

Materialele şi activităţile iau în considerare dimensiunea afectivă a învăţării, permit crearea unui mediu atractiv, în care progresele elevului sunt încurajate, corecţiile nu blochează dorinţa educatului de a învăţa şi există atenţie şi răbdare cu cei care învaţă mai greu.

5. *Flexibilitatea*

Se referă la modalităţile individuale (atât cognitive, cât şi afective) de abordare a procesului predării-învăţării, la acele caracteristici ale suportului curricular ce sunt sensibile la specificitatea individuală a utilizatorului, inclusiv la diferenţele dintre mai multe grupuri dintr-o singură clasă. Principiul flexibilităţii conţine următoarele subprincipii:

Individualizarea

Suportul curricular ia în considerare diferitele caracteristici ale elevului, cum sunt experienţele sale anterioare de învăţare, stilul şi dispoziţia fiecăruia, autonomia etc. Suportul curricular permite diferitelor tipuri de elevi să folosească activităţi sau tehnici diferite de abordare a temelor.

Adaptabilitatea

Suportul curricular permite extinderi, reduceri, adaptări, în sensul reducerii gradului de dificultate sau al creşterii caracterului provocator/stimulativ în raport cu diferite scopuri ale învăţării. Conţinutul este suficient de deschis şi flexibil ca să permită unui anumit elev să aprofundeze în mod special o temă sau sarcina particulară ce îl interesează.

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6. *Caracterul deschis/generativ*

Se referă la caracteristica suportului curricular de a facilita dezvoltarea cognitivă şi transferul a ceea ce s-a învăţat la alte contexte şi la sarcini mai generale. Principiul caracterului deschis şi generativ conţine următoarele subprincipii:

Transferabilitatea

Suportul curricular încurajează transferul strategiilor de lucru, al abilităţilor şi al conţinuturilor informaţionale de la activităţi controlate către activităţi ghidate şi, mai departe, către activităţi libere, de la un context la altul, în interiorul clasei şi în afara ei.

Integrarea

Conţinuturile suportului curricular se construiesc pe baza cunoştinţelor anterioare (în mod progresiv) şi îl ajută pe elev să relaţioneze conceptele.

Dezvoltarea cognitivă

Suportul curricular oferă elevului oportunitatea de a învăţa să înveţe (strategii cognitive, strategii de rezolvare a problemelor, antrenament etc.) şi de a deveni conştient de aceste aspecte ale învăţării.

7. *Participarea*

Se referă la capacitatea suportului curricular de a oferi elevului şi profesorului posibilitatea de a face alegeri şi de a împărtăşi responsabilitatea în procesul predării-învăţării. Principiul participării conţine următoarele subprincipii:

Implicarea

Suportul curricular permite elevului să fie deplin şi activ implicat în procesul învăţării. Aceasta presupune ca activităţile – atât în dimensiunea lor cognitivă, cât şi în cea afectivă – să fie concepute în aşa fel încât elevul să dispună în fiecare moment de cunoştinţele şi abilităţile necesare pentru a lua parte la procesul învăţării.

Interesul personal

Conţinuturile şi activităţile suportului curricular încurajează elevul să integreze interesele, atitudinile, opiniile şi experienţele sale în procesul învăţării, astfel încât să poată conferi respectivelor activităţi un sens personal, iar acestea să devină semnificative pentru el.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Parteneriatul

Suportul curricular încurajează elevul să facă alegeri, să participe la luarea deciziilor şi să îşi asume responsabilitatea pentru învăţare.

8. *Socializarea*

Se referă la „valoarea adăugată" pe care suportul curricular o aduce, dincolo de competenţele efectiv predate/exersate. Principiul socializării este realizat dacă suportul curricular vizează:

Abilităţile sociale

Conţinuturile şi activităţile urmăresc să promoveze şi să dezvolte la elevi abilităţile sociale, cum sunt capacitatea de a coopera şi de a lucra împreună cu ceilalţi, de a empatiza. În plus, elevii sunt încurajaţi să dezvolte concepte noi şi să privească lucrurile din perspective diferite.

Conştiinţa interculturală

Suportul curricular cere elevilor să reflecteze asupra cunoştinţelor şi modului de înţelegere specifice culturii căreia îi aparţin, dar şi asupra altor culturi şi asupra atitudinii lor faţă de acestea.

Alte grile de validare iau în seamă mai multe componente, având ca reper înseşi componentele unui site Web, pornind de la elementele de prezentare şi trecând prin analiza interfeţei şi a elementelor de ordin pedagogic. În schema de mai jos, se evidenţiază mai multe niveluri de analiză (vezi Perrot, 2005).

1. *Prezentare*

Site

Numele sitului	
Adresa	
Descrierea	
Publicul-ţintă	
Data creării	
Data actualizării	

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Limba interfeței

Engleză	
Franceză	
Română	
Alte limbi	

Activități propuse

Exerciții	
Jocuri	
Legături	
Chat	
Forum	
Sunet	
Video	
Text	
Hipertext	
Încărcare	

2. *Analiza interfeței*

Conținut

Elemente de conținut	*Suficient*	*Bine*	*Excelent*
Pagină de întâmpinare explicită			
Obiectiv pedagogic clar definit			
Logica organizării activității			
Pertinența resurselor			
Calitatea limbii			
Consemne clar definite			
Ilustrație pertinentă			
Lizibilitatea textelor			
Calitatea imaginilor			
Legături relevante			

Navigare

Elemente definitorii	*Suficient*	*Bine*	*Excelent*
Ușurința navigării			
Comprehensiunea tastelor			
Facilitatea găsirii informației indicate pe pagină			

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tablă de materii şi structură coerente			
Rapiditatea încărcării			
Încărcarea unor programe adiacente			

3. *Analiză pedagogică*

Exerciţii structurale

Aspecte ale exerciţiilor	*Suficient*	*Bine*	*Excelent*
Modul de rezolvare a erorilor			
Diversitatea exerciţiilor			
Pertinenţa exerciţiilor			
Uşurinţa de abordare			
Consemne clare			
Adaosuri (sunet, video)			

Activităţi ludice

Aspecte ale exerciţiilor			
Interes			
Uşurinţă în abordare			
Consemn clar			

În cele ce urmează, este etalată o grilă de analiză contextualizată mai puternic şi vizează suporturi curriculare digitale specifice învăţării unei limbi (vezi López, 2001).

1. *Fişa de identificare*	*Titlu*
	Autor(i)
	Editor
	Data apariţiei
2. *Descrierea materialului didactic* – tipul de material: compact sau lejer (de exemplu, fascicole cu o structură suplă, care permit o exploatare neliniară); – conţinut iconografic (imagini, fotografii, documente autentice).	*Pentru profesor*
	Pentru educat
	Material colectiv
	Niveluri
3. *Publicul vizat*	*Vârsta, naţionalitatea, tipul*
	Debutanţi, falşi debutanţi, cunoscători
4. *Structura manualului (materialului pedagogic)*	*Numărul de lecţii*
	Planul de ansamblu
	Planul unei lecţii (fazele de desfăşurare): descriere

BCU BUCUREŞTI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. *Durata şi ritmul de învăţare*		*Numărul de ore, ani*
		Numărul de şedinţe pe săptămână
		Activităţi complementare
6. *Obiective*		*Competenţe de comunicare*
		Competenţe de scriere
		Cultură
		Autonomie în învăţare
7. *Conţinut*	*Lingvistic*	*Tip (tipuri) de limbă*
		Vocabular
		Acte de vorbire
		Gramatică (în detaliu) sau eliminarea tuturor referirilor explicite la gramatică
		Fonetică
	Socio-cultural (descriere, apoi caracterizare în funcţie de criteriile corespunzătoare)	*Situaţii stereotipe sau nu*
		Descoperirea vieţii de zi cu zi (civilizaţie, cultură etc.)
		Cultură tradiţională (literatură, istorie, geografie)
		Problematică interculturală (ecologie, tineri, muncă, raport între generaţii)
	Privitor la procedeele de învăţare	*A şti cum se face ceva*
	Privitor la atitudini	*A valoriza ceva*
	Progresie (regruparea elementelor lexicale, morfo-sintetice, acte de vorbire, cunoştinţe discursive, socio-culturale, deprinderi)	*Structurante :* – *constrângătoare, fixate a priori* (axate pe materie – gramatică –, pe organizarea cognitivă a cunoştinţelor – parcursuri simple sau complexe – ori pe un catalog prestabilit de acte de vorbire sau cadre funcţionale apropiate situaţiilor respective) ; – *deschise, fixate a posteriori* : plecând de la texte – documente (gramatica „textuală", fragmente de text) etc. –, construite pe parcursul învăţării, adaptată situaţiilor/cerinţelor.
		Nestructurante (elemente disipate care se acumulează)
8. *Tipuri de activităţi şi procedee*	*Oral*	*Înţelegere* (întrebare-răspuns, lecturi cu voce tare/de bază, exerciţii de recunoaştere, itemi de tip adevărat-fals)
		Expresii (întrebare-răspuns, repetiţii, parafrazări, rezumate, dramatizări, jocuri de rol)
	Fonetic	*Ascultare, recunoaştere, explicaţii, corectări etc.*

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

	Scris	*Înţelegere* (strategii globale, strategii analitice)		
		Expresii (exerciţii de înlocuire, de transformare, de transpoziţie, fraze de completat, exerciţii cu aplicaţii gramaticale sau lexicale, redactări, disertaţii, argumentări, povestiri)		
9. *Dinamica internă a activităţilor de predare/învăţare* (puse în ordinea semnificaţiilor)	*Existenţa unui ghid de prezentare/exploatare*			
	Tipologia generală a activităţilor de învăţământ	*Schema clasică* (prezentare/memorare/redare)		
		Schema dinamică, creativă, nerepetitivă		
	Tipologia generală a activităţilor de învăţare	*Propunerea unei matrice model reutilizabilă* (mici dialoguri de transformare/imitare)		
		Solicitarea/stimularea unei mai mari creativităţi/imaginaţii (plecând de la o platformă mai deschisă, povestire de completat etc.)		
		Favorizarea unei autonomii a elevului (a învăţa să înveţe)		
	Demersuri pentru înţelegerea sensurilor	*Traducere*		
		Fără traducere (deducerea înţelesurilor pe baza gesturilor, a mimicii, a contextului)		
		Explicarea, deducerea		
	Demersuri pentru predarea/învăţarea gramaticii	*Implicite*	*Rezultate ale asimilărilor conştiente sau inconştiente datorită unor procedee „naturale"*	
			Rezultate ale unei asimilări cu puţine elemente conştiente datorate unor procedee care implică o practică ghidată	
			Rezultate ale unei practici intensive, sistematice, repetitive, vizând fixarea în comportament a limbajului	
		Explicite	*Deductive*: formule de cunoaştere, explicaţii prealabile, practici ulterioare	
			Inductive: descoperirea funcţiilor limbajului	
	Demersuri pentru predarea/învăţarea lexicului	*Repetitiv, memorizator*		
		Prin punerea în situaţii practice creative		
	Instaurarea raporturilor active, reflexive, responsabile, motivante, prin luarea pe cont propriu a formării de către elev			
	Grad de coerenţă în acord cu principiile psiholingvistice			
10. *Evaluare*	*Evaluare iniţială*		*Tipologie*	
	Exerciţii de revizuire			
	Autoevaluare în caietul de exerciţii al elevului (cu corectări)			

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În ultima parte a acestui paragraf, mai supunem atenţiei un ghid de evaluare a produselor educaţionale digitale. Criteriile prezentate mai jos se bazează pe experienţa naţională şi internaţională a echipei de realizatori din cadrul Departamentului Media şi Design al Colegiului „Grant MacEwan" (vezi Wright, 2005). Cu toate că prezentul corpus normativ a fost gândit pentru a sprijini educatorii (profesorii) în evaluarea eficienţei cursurilor on-line, criteriile pot fi utilizate ca ghid şi pentru cei care dezvoltă cursuri (sau cei ce creează cursurile on-line).

La o primă privire, criteriile de evaluare par a fi exagerate, dar fiecare item a fost sugerat, întrucât se identifică prin el componentele specifice cursului, calitatea acestuia sau procedurile care s-au dovedit a fi de ajutor educatorilor (profesorilor) sau tutorilor. Când, în evaluare, se foloseşte această listă de itemi, este recomandat mai întâi să ne concentrăm asupra subiectului principal aflat sub fiecare linie de deschidere (capitol). Apoi, pe măsură ce reluăm sau dezvoltăm un curs, e nevoie să facem referire la multitudinea de itemi scoşi în evidenţă prin marcatorul de rând (*bullet*), ca să ne asigurăm că fiecare criteriu a fost luat în seamă. Pe măsură ce devenim mai familiari cu itemii de pe listă, vom face referire la aceştia din ce în ce mai rar.

Informaţii generale

La începutul unui curs li se asigură formaţilor (studenţilor) informaţiile generale care îi vor ajuta să completeze cursul şi să înţeleagă obiectivele şi procedurile acestuia? Indicatori:

- cursul este destinat unei audienţe internaţionale. Trebuie avut în vedere nivelul de cunoaştere a limbii de predare (de exemplu, test TOEFL cu un anumit scor), care condiţionează reuşita cursului;
- o descriere sumară a cursului, ce include scopul şi obiectivele învăţării şi/sau rezultatele;
- o hartă a programului (o schiţă) şi indicaţiile raţionale, care să arate felul cum acest curs este legat de alte cursuri ale programului şi care este numărul de credite specific fiecăruia;
- sunt specificate condiţiile prealabile (preachiziţiile);

- există o listă a surselor cerute şi recomandate privind materialele tipărite, a suporturilor şi materialelor on-line necesare pentru a completa cursul. În cazul în care cursanţii trebuie să acceseze documente on-line din baze de date, trebuie furnizate instrucţiunile privind locaţia şi modul în care se pot accesa aceste resurse, inclusiv parola. Dacă materialele sunt localizate în biblioteci, cursanţii sunt informaţi asupra disponibilităţii respectivelor materiale şi se poate specifica şi durata de timp a disponibilităţii acestora;
- se cer a fi identificate cerinţele speciale, cum ar fi viteza modemului sau lăţimea benzii pentru internet, calitatea computerului şi capacitatea lui de stocare, software-ul (care să includă un program de e-mail cu anumite calităţi) şi conectarea. În plus, e bine să se precizeze ce surse on-line sunt furnizate pentru aceste subiecte;
- trebuie specificată cu exactitate durata cursurilor sau a modulului. Dacă se cunoaşte acest aspect, pot fi precizate şi datele la care anumite sarcini şi activităţi trebuie finalizate;
- sunt furnizate indicaţii precise privind participarea la discuţiile on-line, precum şi sugestii pentru modul în care se organizează şi se utilizează e-mailurile primite, inclusiv fişierele ataşate din cadrul acestora, sau cum trebuie preveniţi viruşii şi cum se utilizează filtrele pentru informaţiile suspecte din e-mailuri;
- cursanţii sunt informaţi asupra activităţilor de lucru în grup, asupra modului în care se formează grupurile, asupra criteriilor de notare pentru participare în grup şi asupra responsabilităţilor ce le revin în cadrul acestuia;
- introducerea cursului trebuie să ia în consideraţie backgroundul (fondul de cunoştinţe) al cursanţilor, abilităţile şi aşteptările lor, incluzând scopurile şi obiectivele în ceea ce priveşte învăţatul sau să specifice care vor fi atributele cursanţilor şi cui i se adresează cursul;
- este circumscrisă disponibilitatea suportului tehnic şi linkurile; de asemenea, sunt furnizate informaţiile tehnice on-line. Orele în timpul cărora suportul tehnic este disponibil sunt clar indicate, incluzând ora locală;
- este specificată disponibilitatea instructorilor, după cum este specificată şi durata corespunzătoare primirii unui răspuns adresat acestora;

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- cursanţii sunt îndrumaţi spre o sursă cu răspunsuri permanente, aparţinând dispozitivului propriu-zis al învăţării on-line. Această sursă poate furniza informaţii operative ce acoperă mulţi dintre itemii prezentaţi anterior, precum şi itemii privind plagiatul, producerea de viruşi şi *firewall* (protecţie);
- cursanţii sunt informaţi asupra dreptului lor la intimitate sau anonimat, asupra condiţiilor în care numele lor sau alte produse digitale personale pot fi răspândite on-line spre ceilalţi;
- cursanţii sunt direcţionaţi către un Web-site unde pot să se autotesteze, pentru a vedea dacă educaţia on-line li se potriveşte;
- creatorii de curs şi recenzorii trebuie să fie înscrişi pe pagina Web. Ar trebui postate scurte biografii, pentru a imprima credit creatorilor cursului on-line în faţa cursanţilor asupra cunoştinţelor şi experienţei lor (didactice, academice);
- trebuie pusă la vedere o declaraţie de copyright, în care să se menţioneze cine anume este proprietarul cursului şi sursa materialului pentru studenţi.

Accesibilitatea

Cât de accesibil este materialul cursului? Pot cursanţii să găsească rapid informaţiile? Indicatori:

- funcţia fiecărui icon sau a fiecărei taste este explicată şi/sau se evidenţiază cursantului în mod clar;
- e necesar un cuprins detaliat care să prezinte obiectivele, rezultatele învăţării sau diferite subiecte;
- fiecare secţiune a cursului sau modulului să înceapă cu un *preview* (anticiparea unor paşi);
- fiecare pagină se leagă prin linkuri de pagina anterioară şi de cea care urmează, de pagina de început a modulului, de cea de început a cursului, astfel încât cursanţii să poată lua legătura cu instructorii sau cu alţi cursanţi pentru clarificări şi discuţii. Unele sisteme de manageriat al cursurilor on-line nu permit designerilor să plaseze linkuri pe toate paginile, dar acestea pot fi plasate pe cadranul monitorului sau pe paginile de interfaţă;

BCU "CAROL I" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *header*-ul sau *footer*-ul (antetul şi subsolul) paginii trebuie să menţioneze topologic unde anume a ajuns cursantul în cadrul cursului;
- e necesară o listă de cuvinte-cheie şi subiecte;
- de asemenea, este necesar un glosar cu definiţii pentru cuvintele uzuale sau tehnice folosite în curs. Se pot furniza şi linkuri către sursa explicaţiilor;
- o atenţie deosebită trebuie acordată cursanţilor care pot avea dereglări sau deficienţe vizuale sau auditive;
- instructorul trebuie să se asigure că infrastructura şi serverul pot face faţă numărului de cursanţi înscrişi la curs.

Organizare

Este materialul organizat de aşa manieră încât cursantul să poată discerne asupra legăturilor care există între diferitele părţi ale cursului? Indicatori:

- cuprinsul dă indicaţii clare asupra modului în care este aranjat materialul;
- organizarea sau modul de aranjare a conţinutului este potrivit cu subiectele şi cu auditoriul căruia îi este destinat;
- unităţile de instrucţie sau subiectele mari sunt divizate în subunităţi şi sub-subiecte derivabile logic;
- sub-subiectele nu deviază de la subiectul principal, fiind în legătură cu acesta;
- organizarea componentelor trebuie să fie bine legată în tot cursul. Spre exemplu, fiecare modul trebuie să aibă următoarea structură: introducere, obiective, motivaţie, direcţii, texte explicative (care să includă activităţi de învăţare – cum ar fi cazurile studiate –, răspunsuri sugerate pentru activităţile de învăţare şi linkuri pentru informaţii suplimentare), sumarul modulului, autoteste, răspunsurile la autoteste, bibliografie, lucrări suplimentare de lecturat şi destinaţia modulului;
- elementele cerute de curs sunt clar delimitate pentru elementele suplimentare;
- linkurile cu alte părţi ale cursului sau cu sursele externe de informare sunt clare.

Limba de comunicare

Este potrivit nivelul limbii folosite pentru cursanţi? Indicatori:

BCU "ION CREANGĂ" UNIVERSITY LIBRARY

- stilul de scriere a informațiilor postate pe site este clar și direct;
- directivele sunt clar precizate;
- sunt utilizate cuvinte simple și familiare;
- se constată un anume ton convivial al conversației cu profesorul;
- sunt utilizate verbe la diateza activă, și nu pasivă. De exemplu, „Maslow *a dezvoltat* teoria", și nu „Teoria *a fost dezvoltată* de Maslow";
- propozițiile sunt scurte;
- paragrafele sunt succinte;
- numerele sunt utilizate pentru a marca succesiunea pașilor în cadrul unui proces sau sarcini;
- *bullet*-urile (marcatorii de rând) sunt folosite pentru a înșirui ideile, ce nu trebuie dispersate aleatoriu sau secvențate;
- tonul discursului lecțiilor trebuie să fie încurajator;
- termenii utilizați sunt constanți și univoci (nu se folosesc sinonime prea des);
- abrevierile și simbolurile sunt clar definite și statornicite;
- se urmărește o respectare a tipurilor de marcatori ce introduc rândurile;
- instrucțiunile sunt simple și ușor de urmărit;
- determinările gramaticale sunt clare și corecte;
- nu sunt făcute aluzii referitoare la vârstă, etnie, cultură, rasă, orientări sexuale;
- cursul a fost verificat în prealabil în ceea ce privește gramatica, limbajul și forma conținutului.

Layout – modul de asamblare și prezentare a materialului

Este materialul atractiv și potrivit conținutului cursului și auditoriului căruia i se adresează? De reținut este faptul că ar fi imposibil să se facă designul unei pagini care să se activeze identic pe toate ecranele computerelor, dat fiind că acestea pot avea caracteristici tehnice diferite. Dacă echipamentul și softurile disponibile cursantului sunt mai rudimentare, este preferabil să se recurgă la un design mai simplu. Indicatori:

- aranjamentul materialului este potrivit conținutului;
- se utilizează în mod sistematic (constant) icoane de navigare sau indici stabili;
- caracterele (literele) sunt potrivite conținutului și recunoscute de toate fonturile (de exemplu, Times New Roman);

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- caracterele îngroşate (*bold*) să fie folosite sporadic pentru a evidenţia termenii sau ideile importante;
- caracterele mari şi sublinierile în scopul evidenţierii nu sunt recomandate. Sublinierile sunt utilizate numai pentru hiperlinkuri;
- cuvintele-cheie sunt puse în evidenţă mai ales la prima lor folosire;
- *heading*-urile şi *subheading*-urile (notele din capul paginii) sunt utilizate pentru organizarea conţinutului;
- formatul este clar, neîncărcat, incluzând şi spaţiile albe;
- marginile din dreapta sunt utilizate în scop organizatoric;
- contrastul dintre text şi fundal este suficient pentru a asigura o citire uşoară;
- culorile creează contrastul dorit pentru a realiza scoaterea în evidenţă;
- elementele grafice precum diagramele, tabelele sau fotografiile ilustrează sau clarifică informaţiile prezentate în text;
- textul care explică graficele este aranjat în alt mod decât textul propriu-zis;
- ilustraţiile pot fi văzute cu uşurinţă pe ecranul computerului, iar formatul *jpeg* se utilizează pentru a uşura descărcarea imaginilor pe orice fel de PC;
- cadrele grafice sunt folosite pentru a asigura un format compatibil cu elementele de conţinut;
- materialul este prezentat în mod atractiv.

Scopuri şi obiective

Scopurile şi obiectivele sunt expuse pentru a satisface aşteptările cursanţilor la începutul unui curs şi sunt potrivite începutului unui modul? Dacă utilizaţi o abordare didactică în manieră constructivistă, puteţi cere cursanţilor să selecteze propriile scopuri, obiective, strategii de învăţare, resurse şi scheme de evaluare. Indicatori:

- scopurile şi obiectivele acoperă conţinutul cursului şi sunt în strânsă legătură cu programa de studiu;
- ele sunt relevante pentru subiectul dezbătut şi au aplicabilitate practică, nu doar relevanţă teoretică;
- obiectivele menţionează clar care sunt rezultatele învăţării prin prisma cunoştinţelor, îndemânărilor, competenţelor, comportamentelor şi/sau atitudinilor;

BCU "Ovidius" / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- se utilizează verbe care descriu perfect acţiunea propusă de scopuri şi obiective. Realizarea obiectivelor ar trebui să fie măsurabilă. De aceea, cuvintele cu înţeles vag, precum a *înţelege*, *a intui*, *a conştientiza* etc., nu trebuie utilizate (în general, se evită verbele ce descriu stări psihice);
- obiectivele stabilesc clar şi concis ce trebuie să fie evidenţiat sau făcut;
- sunt explicitate diferitele nivele ale rezultatelor, incluzând pe cele care solicită gândirea critică şi capacitatea de a rezolva probleme;
- scopurile şi obiectivele descriu o succesiune clară a aşteptărilor.

Conţinutul cursului

Este conţinutul potrivit, creează backgroundul şi abilităţile cursanţilor? Dacă utilizezi, ca profesor, o metodă constructivă pentru cursul on-line, atunci ai putea să doreşti înlocuirea termenului *experienţa învăţării* cu cel de *conţinut*, acesta fiind:

- direct legat de obiectivele învăţării;
- complet, furnizând tot conţinutul sau experienţele de învăţare pentru a realiza obiectivele învăţării;
- potrivit cu profilul cursantului (abilitate şi nivel de maturitate şi experienţă);
- compatibil şi cel puţin corelativ în privinţa cursurilor care se ţin simultan la grupul respectiv de învăţare;
- clar;
- relevant;
- actual;
- despărţit în paşi mai mici de învăţare;
- prezentat într-o succesiune logică;
- legat de alte materiale pe care cursanţii le-au parcurs şi le pot raporta la ceea ce cunosc deja;
- ilustrat prin exemple şi/sau cazuri studiate atunci când introducem noi informaţii;
- cu legături (linkuri) la alte surse;
- sunt toate materialele citate corect? Există permisiunea de copyright?

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Instrucţiuni şi strategii de învăţare şi oportunităţi pentru aplicare sau transfer

Strategiile de predare şi instrucţiunile către cursanţi permit ca aceştia să înveţe efectiv într-o multitudine de feluri şi să se implice în activităţi care sprijină partea practică şi transferul de abilităţi? Indicatori:

- instrucţiunile şi directivele sunt clare şi concise;
- cursanţilor trebuie să li se spună care activităţi trebuie efectuate în mod sincronic sau care trebuie făcute asincronic;
- cursanţii sunt informaţi dacă activităţile de învăţare sunt secvenţiale sau dacă ele pot fi îndeplinite indiferent în ce ordine;
- cursanţii sunt învăţaţi asupra propriilor activităţi în cadrul lecţiilor on-line;
- aşteptările sunt clar specificate pentru participanţi în cadrul activităţilor în colaborare sau al celor în echipă;
- se precizează care sunt procedurile pentru gruparea cursanţilor, în vederea desfăşurării activităţilor de grup;
- se specifică în mod clar termenii limită temporali şi consecinţele ce rezultă din nerespectarea acestora;
- există o varietate de instrucţiuni sau activităţi de învăţare menite să promoveze interactivitatea. Acestea presupun discuţii şi conferinţe on-line, atribuiri de sarcini în cazul colaborării;
- ilustraţiile, fotografiile, animaţiile şi alte forme multimedia sunt utilizate pentru a prezenta fapte şi pentru a reaminti concepte. Dacă suportul unui curs e constituit din material multimedia, cursanţii necesită echipamente hardware şi software superioare, dar şi conexiuni la internet cu viteză ridicată. Informaţiile multimedia pe un CD sau DVD sunt o alternativă preferabilă;
- cursanţii sunt cei care selectează activităţile relevante pentru ei, atât timp cât activităţile au fost concepute în concordanţă cu vârsta, cultura şi experienţa lor;
- cursanţii pot recurge la proceduri care sunt potrivite pentru ei şi pot repeta secţiunile de fiecare dată când doresc;
- activităţile implică şi motivează cursanţii. Aceştia trebuie să răspundă frecvent la întrebări, să selecteze opţiunile, să furnizeze informaţii şi să contacteze pe alţii;

BCU IASI CENTRALA UNIVERSITARA LIBRARY

- activităţile dezvoltă îndemânări cognitive, afective şi psihomotorii;
- ele încurajează capacitatea critică, creativă şi cea de rezolvare a problemelor;
- activităţile şi materialele sunt prezentate succesiv, în ordinea creşterii dificultăţilor;
- cursanţii sunt încurajaţi să interacţioneze între ei, putând beneficia de experienţa şi profesionalismul lor;
- ei sunt legaţi şi de alte resurse, dincolo de materialul cursului;
- activităţile sunt sugerate într-o succesiune logică, într-o manieră ierarhică sau cronologică;
- numărul activităţilor este suficient pentru a sprijini procesul de învăţare;
- activităţile sunt realiste şi specifice şi pot fi efectuate cu resursele şi timpul disponibil de către cursanţi;
- se creează frecvent oportunităţi destinate transferului practic şi de cunoştinţe;
- este asigurat un feedback constructiv, relevant şi frecvent, pentru a sprijini clarificarea, elaborarea şi transferul;
- rezumatele sunt furnizate în tot cuprinsul materialului, mai ales la sfârşitul fiecărui subiect, lecţii sau modul.

Resurse ale învăţării

Sunt resursele bibliografice accesibile, potrivite şi clare? Indicatori:

- materialul bibliografic este adecvat pentru cursanţi şi subiect;
- lista materialului bibliografic este împărţită în categoriile de lucrări *obligatorii*, *opţionale* şi *facultative*;
- sunt utilizate resurse bibliografice variate, pentru a asigura compatibilitatea cu interesul, abilităţile şi stilul de a învăţa al cursanţilor;
- materialele multimedia sunt incluse numai dacă respectivii cursanţi dispun de echipamente adecvate, iar aceste cerinţe sunt specificate la începutul cursului. Dacă studenţii nu şi-au upgradat computerele în ultimii doi ani, e preferabil să nu se ceară ultimele noutăţi de soft şi hard în domeniu;
- este specificat formatul materialului multimedia şi se menţionează linkul direct ce asigură conectarea la el;

ROMANIAN CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- materialul bibliografic, ce reflectă diferite puncte de vedere, trebuie pus la dispoziţie când este cazul;
- materialul bibliografic este clar, uşor de găsit şi având legătură cu subiectul cursului;
- bibliografia include o varietate de materiale, cum ar fi: linkurile, Weburile (URL), cărţile şi jurnalele, CD-urile şi materialele video;
- linkurile fac trimiteri în cadrul cursului sau în afara acestuia, la surse externe.

Evaluare

Sunt activităţile de evaluare posibile, relevante, clare şi congruente cu obiectivele, conţinutul şi aplicaţiile practice ale cursului? Indicatori:

- cursanţilor li se dau explicaţii clare şi criterii privind repartiţia creditelor. În plus, sunt expuse şi exemple asupra creditării, pentru a explica natura criteriilor subsecvente aprecierii;
- numărul creditelor şi modul în care s-au estimat în funcţie de criterii trebuie să fie rezonabile;
- evaluarea şi modul de notare sunt clare şi explicite;
- se postează linkuri ce fac trimitere la politica de notare şi evaluare a unităţii respective de formare;
- relaţia dintre rezultatele (beneficiile), strategiile de evaluare şi creditarea cursului sunt evidente pentru cursant;
- relaţia dintre aprecierea individuală şi notarea finală la curs este clar specificată;
- sunt furnizate în detaliu instrucţiunile pas cu pas pentru fiecare exerciţiu de evaluare;
- studenţii/elevii sunt informaţi asupra criteriilor ce vor fi utilizate pentru a evalua participarea lor la activităţile on-line, cum ar fi discuţiile de grup;
- sunt disponibile pe site o varietate de exerciţii evaluatoare;
- exerciţiile evaluatoare sunt relevante pentru cursanţi şi în ceea ce priveşte cariera sau profesia pe care doresc să o urmeze;
- cursanţii sunt apţi să observe şi să evalueze propriile progrese. Autotestele sunt similare cu cele de la evaluarea finală;
- cursanţii sunt informaţi asupra consecinţelor privind plagiatul sau nerespectarea constrângerilor legate de copyright;

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- cursanții sunt informați când vor primi feedbackul de la instructori;
- procedurile de evaluare sunt congruente cu obiectivele și reflectă orice prioritate care a fost prestabilită pentru obiective.

Privire de ansamblu

Există dovezi prin care se constată că un curs a fost bine dirijat sau ghidat și că respectivii cursanți pot realiza scopul cursului? Indicatori:

- modul în care cursul a fost revizuit de experți în ceea ce privește conținutul și designul;
- cursul este regândit în mod curent (updatat) în ceea ce privește conținutul și aspectele tehnice;
- dacă acel curs va fi utilizat de instructori care nu au luat parte la conceperea lui, modificarea sa este posibilă. Însă a cui permisiune este necesară înainte să se recurgă la modificare?

5.6. AEL – un exemplu de platformă de tip *e-learning*

Ministerul Educației și Cercetării din România împreună cu SIVECO România au dezvoltat, începând cu 2001, o interesantă platformă de tip *e-learning*, pe care o prezentăm succint în cele ce urmează (vezi *AEL. Platformă universală de e-learning*, 2006). AEL (*Advanced e-learning*) constituie o platformă integrată și complexă de instruire asistată de calculator și gestiune a conținutului, bazată pe o filosofie integrată de predare, învățare și gestiune a conținutului, activând principii educaționale dintre cele mai moderne. Platforma de *e-learning* AEL oferă suport pentru predare și învățare, pentru testare și evaluare, pentru administrarea conținutului, pentru monitorizarea procesului de învățământ și concepție.

AEL poate fi folosit pentru învățarea condusă de profesor/instructor sau pentru învățarea independentă. S-au dezvoltat implementări AEL în învățământul preuniversitar, învățământul universitar și la corporații, pentru nevoile de instruire internă. AEL este proiectat având în vedere criteriul flexibilității: folosire în diferite limbi, pe regiuni, pe diverse niveluri de studiu și în diferite tipuri de organizații. În dezvoltarea sistemului AEL,

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

specialiştii SIVECO România sunt sprijiniţi în permanenţă de pedagogi cu experienţă şi de profesionalismul echipei tehnice în domeniul software.

Sistemul AEL urmăreşte:

- să sprijine procesul de predare/învăţare prin mijloace informatice moderne, punând la dispoziţia dascălilor un instrument complementar;
- să faciliteze procesul de învăţare;
- să stimuleze creativitatea şi competiţia, dar şi lucrul în echipă;
- să utilizeze softurile de simulare, ca substitut pentru materialele şi instrumentele didactice scumpe sau greu de procurat.

Această platformă are o serie de caracteristici generale, precum:

- interfaţă prietenoasă, adaptabilă şi diferenţiată, în funcţie de tipul de utilizator, de grupurile din care face parte şi drepturile de acces;
- este uşor de administrat, prin rolurile, grupurile, utilizatorii şi drepturile de acces asociate;
- aliniere la standarde recunoscute – AEL este compatibil cu MathML, SCORM şi IMS;
- este uşor de instalat şi de administrat (peste 1 200 de platforme au fost instalate în 2003 în liceele din România);
- se constituie sub forma unui suport multilingvistic şi regional – AEL este uşor de transpus într-o altă limbă şi uşor de reconfigurat.

AEL este o soluţie completă de *e-learning*, oferind facilităţi de gestionare şi prezentare de diverse tipuri de conţinut educaţional, precum materiale interactive de tip multimedia, ghiduri interactive, exerciţii, simulări, jocuri educaţionale şi multe altele. Sistemul dispune de o bază de cunoştinţe electronică având funcţii de gestionare şi administrare de conţinut educaţional, fiind adaptabilă, configurabilă, indexabilă.

AEL este optimizat pentru:

- învăţarea sincronă, profesorul controlând în întregime lecţia, creând, coordonând şi monitorizând mediul educaţional;
- învăţământul asincron, prin asigurarea unui studiu în ritmul personal al elevului/studentului, prin proiecte de colaborare;
- învăţământul la distanţă.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

AEL este menit să ofere un suport puternic factorilor responsabili în domeniile decizional, de control, planificare, prognoză, urmărire şi previziune a procesului de învăţare.

Învăţământul românesc are nevoie de sisteme informatice moderne, bazate pe standarde europene, care să poată fi folosite de către toţi participanţii la actul educaţional academic: studenţi, profesori, preparatori, personalul administrativ şi managerii instituţiei.

Utilizatorii doresc:

- sprijinirea procesului de instruire/învăţare prin mijloace informatice moderne, care să pună la dispoziţia instructorilor un instrument suplimentar;
- monitorizarea procesului de instruire şi a rezultatelor obţinute de cursanţi şi instructori atât pe perioada cursurilor, cât şi după finalizarea acestora;
- planificarea eficientă a resurselor (instructori, săli de curs), economie de timp, optimizarea planificării carierei;
- eficientizarea activităţii de administrare;
- facilitarea procesului de învăţare, mărind receptivitatea şi gradul de asimilare a cunoştinţelor;
- trecerea la o formă superioară de învăţare – cea experimentală –, în care studentul înţelege noţiunile şi fenomenele pe care trebuie să şi le însuşească pentru că le-a văzut într-o simulare multimedia, şi nu pentru că le-a învăţat „pe de rost";
- stimularea creativităţii şi competiţiei, a lucrului individual în cadrul echipei;
- posibilitatea de simulare a diferitelor acţiuni ca substitut pentru materialele şi instrumentele didactice costisitoare sau dificil de procurat;
- accesul rapid şi controlat la o bază vastă de informaţie.

Un astfel de sistem este implementat şi utilizat cu succes într-una dintre cele mai renumite universităţi tehnice din România, Universitatea Politehnică Bucureşti (UPB): AEL Academic. Acest sistem a fost realizat prin transformarea AEL în cadrul proiectului INFOSOC nr. INF 78/2002, în parteneriat cu echipa Centrului de Transfer Tehnologic pentru Industriile de Proces din cadrul Universităţii Politehnice Bucureşti (director de proiect fiind prof. dr. ing. Valentin Pleşu).

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5.7. Portofoliul digital

În mod tradiţional, prin *portofoliu* înţelegem o colecţie din produsele activităţii elevului, selectate de el însuşi sau sub conducerea formatorului, structurate şi semnificate didactic în mod corespunzător. Portofoliul oferă o imagine completă a progresului înregistrat de elev de-a lungul intervalului de timp pentru care a fost proiectat, prin raportarea la criterii formulate în momentul proiectării. Acesta este un fel de „jurnal de bord" ce permite investigarea produselor elevilor, care de obicei rămân neimplicate în actul de predare-învăţare-evaluare, reprezentând un stimulent pentru desfăşurarea întregii game de activităţi. Portofoliul este un produs complex, format din elemente diferite, ca forme de transmitere a informaţiei şi mesajului: fişe de informare şi documentare independentă, referate, eseuri, pliante, prospecte, desene, colaje, care pot constitui subiectul unor evaluări punctuale, dar nu neapărat. Elevul adaugă în portofoliu materialele pe care le consideră necesare, elemente ce-l reprezintă şi subliniază atitudinea şi interesul faţă de domeniul abordat. Într-un anumit sens, portofoliul este un companion al formatului, un martor şi un stimulent pentru dezvoltarea elevului.

Translat în mediul digital, portofoliul dobândeşte noi dimensiuni, asigurând funcţionalităţi didactice în cel puţin trei direcţii: predare, învăţare, evaluare. În ceea ce priveşte suporturile propriu-zise, acestea pot fi clasice (dar preluate din universul virtual), dispuse pe dischete, CD-uri sau pe o pagină Web.

Pentru a avea succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menită să-l conducă pe elev la surse de informaţii diferite de cele utilizate la şcoală, precum şi la forme de comunicare mai complexe. Tematica şi sursele de informare recomandate trebuie să sensibilizeze elevul şi să stimuleze interesul său pentru domeniul abordat. Portofoliul nu-şi atinge scopul dacă tematica are un grad accentuat de generalitate, alunecând în vag şi indeterminare, şi dacă elevul este „ajutat" de membrii familiei pentru realizarea activităţilor.

Există mai multe ipostaze ale portofoliului: sursă de învăţare, mijloc de prezentare şi dosar de evaluare (vezi Ministère de l'Education du Québec, 2002). Să le prezentăm pe rând.

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

Portofoliul ca sursă de învăţare cuprinde lucrări (dar şi reflecţii ale elevilor asupra acestora) care dau seama de progresele elevilor. Unele piese sunt selectate de educaţi în mod autonom, altele sunt determinate cu ajutorul profesorilor. Elevii îşi compun dosarele adăugând de la o zi la alta noi piese, noi puncte de vedere, noi remarci, reorganizând şi complicând structura dosarului cu teme la care se ajunge pe cont propriu sau prin sugerarea acestora de către profesori sau alţi colegi. Este de la sine înţeles că supleţea şi flexibilitatea digitală oferă elevilor noi oportunităţi de compunere a entităţilor informaţionale.

Acest portofoliu se constituie progresiv şi poate da seama de evoluţia elevului într-un interval de timp. Mijloacele tehnice care susţin acest portofoliu sunt, desigur, computerele, imprimantele, dar şi camerele foto sau video (eventual digitale), ale căror produse (fotografii, secvenţe filmate) pot fi inserate în economia portofoliului. Datorită eterogenităţii şi numărului mare de piese, elevul trebuie să recurgă la o organizare minimală, plecând de la anumite criterii de clasificare, ele însele denotând un grad de implicare şi prelucrare a informaţiilor de bază. Pe parcurs, poate ajunge la noi ordonări, structurile compuse devenind relevante la un moment dat. De un real interes pot fi indexurile construite de elevi sau adnotările ce se pot edita pe marginea elementelor componente adunate, sortate, evidenţiate.

Portofoliul ca dosar de prezentare cuprinde acele piese (alese doar de elev) considerate ca fiind reprezentative pentru întreaga sa conduită didactică. Scopul central al acestui instrument este de a comunica cu profesorii, părinţii sau cu alţi coechipieri, de a expune propriile produse. Precum un artist care doreşte să-şi prezinte creaţia, şi elevul îşi va selecta, după criterii proprii, acele piese considerate de el ca fiind ilustrative pentru ceea ce face sau gândeşte. Mai mult decât atât, aceste piese pot fi introduse şi expuse printr-un program de prezentare (de pildă, Power Point), el însuşi devenind ilustrativ pentru competenţele elevului. Astfel, va exersa rolul de critic al propriei activităţi, reglându-şi conduita didactică în conformitate cu noile exigenţe. Elevul va fi în stare să opereze o selecţie, să gradeze o

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

prezentare, să adapteze publicului o serie de piese care îl avantajează, să decripteze reacţiile publicului său. Pornind de la un astfel de produs, ne putem da seama de evoluţia unor interese, de trăsăturile de personalitate ale elevilor, de scăderile şi plusurile motivaţionale, de interesele profunde ale elevilor. Translate în modalitatea Web sau CD, astfel de creaţii vor deveni o ocazie de autoafirmare şi de automotivare pentru realizarea de noi produse.

Portofoliul de prezentare poate fi un document de analiză pentru profesorii cu care elevii vor veni în legătură în anii următori. El poate urma elevul pe mai mulţi ani şcolari sau pe cicluri de învăţământ. De asemenea, o astfel de materializare a unui parcurs poate deveni un factor relevant pentru întreaga biografie a elevului, rămânând în viaţa sa ca un element cu reverberaţii emoţionale profunde.

Portofoliul ca dosar de evaluare va servi ca referenţial al măsurării performanţelor elevilor. Uzanţa portofoliului se înscrie în procesul de evaluare continuă, de parcurs, dar şi sumativă, de final, prin strângerea unor elemente ce dau seama de performanţele elevilor după o etapă de învăţare. În acest al doilea caz, evaluarea prin portofoliu poate conduce la obţinerea unei certificări şi a unei diplome corespunzătoare. De acest portofoliu va fi interesat cadrul didactic; plecând de la el, profesorul va evalua şi nota rezultatele elevilor, iar aceştia îl vor avea mereu ca bază pentru autoevaluări. Evaluarea prin portofoliu rămâne o formulă complementară celei prin probe tradiţionale.

Cele trei tipuri de portofolii privilegiază o pedagogie care face din copil un aliat responsabil al propriei formări. Accentul se pune pe capacitatea de analiză şi discernere, pe spiritul critic şi reflexiv, pe puterea de a argumenta alegerea făcută. În acest context, elevii şi profesorii se stimulează reciproc, realizând un mediu de încredere şi responsabilitate, de empatie şi înţelegere mutuală, de schimb cognitiv şi afectiv, instaurând o veritabilă comuniune de învăţare.

În mod succint, particularităţile expuse mai sus pot fi sintetizate în tabelul următor:

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

	Descriere	*Scopuri*	*Persoane interesate*	*Moduri de acţiune*
Portofoliul de învăţare	Colecţie de lucrări ale elevilor, ce dau seama de progresele realizate într-un interval de timp dat.	– directivarea căilor ce le urmează elevii; – înţelegerea specificităţii procesului de învăţare la elevi; – obişnuirea elevilor de a se autoevalua; – sprijinirea elevilor pentru a conştientiza progresele realizate.	– elevi; – profesori; – părinţi.	– identificarea şi alegerea unor producţii; – avansarea de comentarii şi reflecţii; – analiza colecţiei; – recunoaşterea necesităţii unor ameliorări; – fixarea de noi scopuri; – prezentarea colecţiei profesorilor şi părinţilor.
Portofoliul de prezentare	Colecţie a celor mai bune realizări ale elevilor (din punctul lor de vedere).	– obişnuirea elevilor de a se autoevalua; – încurajarea elevilor de a vorbi despre propriile progrese cognitive.	– elev; – alţi elevi; – profesori; – universităţi; – angajatori; – părinţi.	– alegerea celor mai bune producţii; – adăugarea unor comentarii şi producţii; – analiza colecţiei; – alegerea unor modalităţi de prezentare; – identificarea publicului-ţintă; – prezentarea dosarului.
Portofoliul de evaluare	Producţii selectate de elevi şi însoţite de comentarii.	Probarea faptului că elevii au atins un anumit nivel de realizare a competenţei vizate.	– profesori; – comisia şcolară; – decidenţi; – elevi; – părinţi.	– alegerea producţiilor; – adăugarea unor comentarii şi producţii; – analiza colecţiei; – interpretarea şi avansarea unei judecăţi; – comunicarea şi justificarea punctului de vedere.

Integrarea portofoliului numeric printre formulele de realizare a predării-învăţării-evaluării ridică o serie de întrebări legate de creativitatea elevilor şi controlul exercitat de profesori privind autenticitatea cunoaşterii vehiculate în elementele acestuia. Nu de puţine ori, elevii pot accesa aceleaşi surse, etalând un produs unic, standardizat, realizat, în fond, de alţii. Calitatea (greu de decelat!) nu mai poate fi supremul element de referinţă, cantitatea devenind un mobil şi un criteriu al reuşitei (de fapt, al unei false realizări). În plus, reuşita este testată doar în termeni de accesibilitate, ştiut fiind faptul că nu toţi elevii dispun de aceleaşi condiţii tehnice sau materiale. Dacă nu suntem atenţi, „grila" materială poate perturba fiabilitatea învăţării sau evaluării prin intermediul portofoliului digital.

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

Portofoliul constituie un mijloc de control sau de comunicare între elevi şi părinţi, aceştia reuşind să ia act de intenţiile şi realizările educaţilor, putând interveni şi direcţiona unele căutări. Este un instrument formal prin care părinţii pot participa la educaţia copiilor, pot schiţa un traseu personalizat de evoluţie, de progres şi afirmare.

Portofoliul pe suport numeric se supune determinărilor expuse mai sus, având în plus o determinare esenţială : el cere un echipament şi o transpunere informatică, digitală. Portofoliul digital nu se mai prezintă sub forma unui obiect identificabil, material, voluminos ; are o prezenţă virtuală, „imaterială", evanescentă. Presupune manipularea unui computer şi utilizarea eficientă a unei reţele „garnisite" cu multiple informaţii. Ca suport, acesta nu mai contează atât de mult : poate fi o dischetă, un CD sau un hard disk. Important este ce se află depozitat pe acesta, şi nu locul concret în care se plasează (poate fi apropiat elevului sau la mii de kilometri distanţă). Poate fi accesat, de asemenea, din laboratorul de biologie, din cabinetul de matematică, din cel de informatică, de acasă, din grădină, din tren etc. la orice oră din zi sau din noapte. Nu e nevoie să vii la şcoală cu ceva în ghiozdan : poţi prezenta „temele" accesând pe calculatorul aflat în faţa profesorului „produsul" depozitat. Scuza cu uitatul caietului de teme acasă, invocată atât de mult timp, nu mai ţine în era digitală !

Portofoliul pe suport numeric oferă posibilitatea unei comunicări asincrone cu persoanele vizate (profesori, alţi colegi, părinţi). El conferă o nouă vizibilitate educatului şi celor din jurul său. Mai multe sugestii pot veni pentru a susţine sau perfecta un anumit produs. Este indicat, de aceea, ca reţeaua să fie destul de performantă, astfel încât elevul să ajungă operativ la propriul portofoliu, dar să şi permită lucrul în echipă atunci când este cazul. De bună seamă, manipularea acestui instrument presupune anumite competenţe informatice din partea elevului pentru a-l accesa ori îmbunătăţi. Poate deveni o sursă transversală de urmărire a evoluţiei unui elev, nefiind voluminos, neocupând „loc", neputând să-l „pierzi". Există şi posibilitatea unei securizări sau confidenţializări, astfel încât numai persoanele dorite să-l poată consulta sau frecventa.

Un portofoliu numeric (el însuşi rezultat al unor aplicaţii sau programe) poate fi integrat, manipulat, gestionat de profesori prin mai multe programe,

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

evidenţiate la alt nivel, şi anume (vezi Ministère de l'Education du Québec, 2002):

- un program de gestionare a elevilor (modul de intrare în reţea, modalităţile de înscriere, de clasare, locul fiecărui elev în ansamblul informatic, modurile de compunere a grupurilor virtuale etc.);
- un program având funcţia de gestionare a documentelor (identificare, clasare multicriterială, deplasare, copiere, ştergere a documentelor de către fiecare elev);
- un program de gestionare a comentariilor şi adnotărilor elevilor, a profesorilor şi părinţilor cu privire la produsele realizate;
- un program de afişare a lucrărilor elevilor şi de consultare a acestora în condiţii bine stabilite, eventual restricţionate şi limitate;
- un program având funcţia de administrare a zonelor securizate.

Toate aceste programe interacţionează unele cu altele, corelându-se reciproc, făcând ca întregul ansamblu să fie funcţional, uşor de folosit şi de exploatat. Desigur, toate aceste constructe (metaprograme) nu sunt de competenţa elevilor, aportul constând în etalarea unor conţinuturi la nivelul componentelor acestor structuri. Este bine ca elevilor să li se prezinte drepturile legate de comunicare în mediul virtual (dreptul la protecţie, intimitate, confidenţialitate), inclusiv cu privire la drepturile de autor.

Cele trei tipuri de portofolii pot fi concretizate la toate disciplinele şcolare, în ponderi şi progresii optime, astfel încât să se facă loc şi altor strategii şi metode de predare-învăţare-evaluare. Complementarea acestor modalităţi cu cele clasice constituie un principiu pedagogic demn de a fi luat în seamă. Făcând pledoarie pentru portofoliul digital, nu înseamnă că depreciem sau neglijăm formulele tradiţionale de formare sau evaluare. Alături de acestea, se ivesc şi se vor impune şi altele noi.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 6

Educaţia deschisă la distanţă – o ipostază a virtualizării educaţiei

6.1. Funcţionalitatea distanţei din perspectivă psihopedagogică

Cercetările asupra problematicii educaţiei la distanţă sunt la început, iar în spaţiul nostru pedagogic, acestea lipsesc aproape total. Unele întreprinderi în direcţia invocată vin din partea unor practicieni din varii domenii (ingineria podurilor şi drumurilor, pregătirea în domeniul educaţiei fizice, al ştiinţelor economice etc.), neavând o pregătire în acest domeniu şi care au creat programe de formare, chiar academice, neglijând evident aspectele de ordin pedagogic. Sesizăm chiar nonşalanţa cu care unii se lansează în scenarii de învăţare la distanţă fără grija necesară de a se înscrie în limitele didacticului. Pe de altă parte, o serie de funcţionari ce fasonează politici educaţionale fac o pledoarie explicită (prin legi, ordine ministeriale) pentru noua formulă, ca un semn al integrării noastre în modernitate. Interesant este faptul că oamenii de meserie, pedagogii, nu prea s-au exprimat în acest sens, nu au acordat o mare atenţie substratului psihopedagogic ce ar recomanda noua practică. Dezinteres? Blamare tacită prin omisiune? Acceptare ca ceva normal şi inofensiv? E posibil să fie câte ceva din toate acestea.

În general, din punct de vedere psihologic, distanţa comportă multe semnificaţii, fiind de cele mai multe ori purtătoare de ambivalenţe interpretative. Ceea ce este „dincolo" fascinează şi sperie în aceeaşi măsură. Necunoscutul atrage, dar şi respinge – cel puţin, din anumite puncte de vedere. Distanţa mobilizează individul, îl motivează să atingă ţinte, să

BCU IASI / OPEN ACCESS UNIVERSITY LIBRARY

treacă obstacole, să învingă bariere, să devină „curajos". Unde apare distanțarea, se aprinde dorul îmbrățișării a ceea ce se pierde (vezi cazul îndrăgostitului ce este refuzat, respins). Ceea ce se află la „distanță" se tinde a fi acaparat, a fi adus cât mai aproape, a fi apropriat. Forma de instruire la distanță poate atrage și datorită ineditului acesteia. Mulți tineri sunt captați de ceea ce este nou, de spargerea șabloanelor, de atingerea rapidă a unor ținte – uneori, într-un mod cât mai facil posibil.

Distanțarea ocazionează o mai bună delimitare sau o regăsire a individului. În separare și îndepărtare (de cele lumești, de ceea ce este frecvent, obișnuit etc.), individul își construiește specificitatea existențială, revine pe o cale a lui; separarea devine prilej de apărare identitară sau de reparare a ceea ce a ființat cândva. Însingurarea, presupusă de educația la distanță, devine prilej de conturare sau consolidare a eului – când există o bază de consolidat!

> Distanța nu este ceva de învins sau de suprimat. Aceasta se cere a fi asumată. Trebuie asumată distanța în situații variate, în care timpul, spațiul, obiectul, altul și sinele sunt implicate. Trebuie asumat un orizont plecând de la care se joacă neîmplinirile și limitele. A asuma înseamnă să-ți iei în propriile mâini destinul, să te schimbi [...], ceea ce necesită autonomie, responsabilitate, inițiativă, alegere, decizie, creativitate. (Bernard, 1999, p. 195)

Un individ se poate distanța atunci când a devenit suficient de independent față de alții și față de împrejurările de tot felul. Te distanțezi în măsura în care ai devenit... distant! Cu alte cuvinte, te poți integra într-un proiect de formare la distanță când ai devenit destul de „copt" din punct de vedere intelectual, volițional, afectiv etc. Nu cred că se poate face gimnaziul sau liceul la distanță (există ademeniri și în acest sens!).

În ceea ce privește tehnologia, aceasta fascinează prin însuși statutul ei de mediu de apropiere și întâlnire, de prezență inedită, ce aduce după sine schimbarea. Nu trebuie uitat că tehnicul implică și o anumită doză de artificializare. Ceea ce funciarmente trebuie să facă omul este plasat în sarcina mașinilor. Mai mult, în situația de informare și formare, tehnologia poate induce dezinformarea, deformarea, falsificarea, masificarea. Orice tehnică de informare acționează întrucâtva asupra acurateței mesajelor

BCU IAȘI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

transmise, adăugând un cumul specific de semnificare (este *scris* în ziar, deci trebuie să fie corect!).

Cele dintâi ipostaze ale învăţământului la distanţă se consideră a fi o serie de cursuri de stenografie prin corespondenţă, realizate în secolul al XVIII-lea (anunţate în presa vremii, cu detalii privind modul de organizare). Iată câteva episoade semnificative privind apariţia şi impunerea noii modalităţi de organizare a învăţământului (vezi Stancu, 1997, p. 3):

1. Isaac Pitman este cel mai adesea considerat ca fiind primul ce a dat o formă organizată cursurilor prin corespondenţă în 1840, bazându-se şi pe un nou sistem poştal. Principiile fundamentale ale stenografiei erau prezentate printr-un sistem de cărţi poştale trimise cursanţilor, care erau invitaţi să stenografieze scurte pasaje din Biblie şi apoi să le trimită profesorului pentru evaluare. Pitman a fondat un colegiu – Pitman Correspondence College.
2. Sintagma *curs prin corespondenţă* este indentificabilă în catalogul de cursuri al Universităţii Winsconsin în 1892, an considerat de unii drept anul de naştere al învăţământului la distanţă.
3. În secolul XX, în Marea Britanie, mai multe colegii (Benett College în Sheffield, Wolsey College în Oxford) sunt acreditate şi obţin succese în oferirea unor cursuri prin corespondenţă. În 1960, s-a discutat chiar înfiinţarea unui colegiu care să furnizeze cursuri prin corespondenţă în toată Marea Britanie (se propunea denumirea „College of the Air"). Acest sistem ar fi trebuit să coordoneze transmisiunile radio/TV din domeniul educaţiei. În 1963, Harold Wilson, primul-ministru al guvernului Marii Britanii, a inaugurat Open University, care trebuia să asigure forme de învăţământ la distanţă pentru adulţi; aceasta este considerată a fi prima universitate la distanţă din lume. În următorii ani, s-au înfiinţat universităţi sau consorţii universitare cu atribuţiuni la nivel naţional în domeniul învăţământului la distanţă în mai multe ţări: Germania (FernUniversitat), Spania (Universidad Nacional de Educacion a Distancia), Irlanda (National Distance Education), Franţa (Federation Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance), Italia (Consorzio per l'Università a Distanza).

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. Anumite forme de învăţământ la distanţă se dezvoltă în ţările cu suprafaţă mare şi zone rar populate (Australia), unde este dificilă realizarea unor reţele clasice de învăţământ.

Racordându-ne şi la alte experienţe de ultimă oră, vom rezuma, etalând următoarele formule de întrupare a educaţiei deschise şi la distanţă:

- cursuri parţiale sau totale prin corespondenţă;
- sisteme de formare on-line (telefon, internet);
- centre deschise de resurse (materiale sau virtuale);
- cursuri difuzate la distanţă prin radio, televiziune, internet;
- teleprezentare colectivă sau individuală (telecursuri, teletutorat);
- *e-learning* sau e-formare;
- clase virtuale sau grupuri virtuale de învăţare;
- formule mixte, prin combinarea unor variante de mai sus.

6.2. Determinarea tehnologică a educaţiei deschise la distanţă

Caracterul deschis al educaţiei este dat de libertatea de acces la o serie de servicii educative sau resurse cu caracter formativ pentru cel care învaţă (sau tânjeşte către aşa ceva) fără nici o restricţie de genul: blocaj sau selecţie puternică la intrare, prescrierea unui ritm de muncă riguros, constrângeri privind înaintarea în învăţare, respectarea unui sistem normativ exterior doleanţelor individuale. Principiul garantează un parcurs individualizat, în funcţie de interese, posibilităţi şi dorinţe. Deschiderea este dată de facilizarea inserţiei educatului într-un sistem de formare, de accesibilitatea principială într-un cadru instructiv, de caracterul democratic al intrărilor şi ieşirilor din sistem. Şi sistemele tradiţionale de învăţământ se caracterizează prin această trăsătură. Deschiderea este maximizată prin cuplarea acestei valenţe cu stipularea expresă a principiului formării la distanţă, prin oferirea dreptului educatului de a interacţiona cu instituţia educativă fără a-şi părăsi locaţia obişnuită.

Gândită ca o nouă formulă de realizare a pregătirii iniţiale sau continue, paradigma educaţiei deschise la distanţă presupune o concretizare a

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

democratizării educaţiei în condiţiile progreselor tehnologice contemporane. Învăţământul deschis şi la distanţă este o formă instituită de realizare a educaţiei bazată pe un dispozitiv suplu de formare, permisiv la constrângerile individuale de spaţiu, timp, resurse materiale. Este o formulă socialmente instituită şi recunoscută, generată de impactul noilor tehnologii asupra câmpului educativ. El facilitează o învăţare individualizată şi diferenţiată, prin racordarea personalizată dintre competenţele individuale şi sursele de învăţare. În acelaşi timp, această ofertă educativă se bazează pe/ dezvoltă autonomia persoanei, transferând acesteia o serie de prerogative ale ansamblului didactic tradiţional (pe linia iniţiativelor, alegerilor, evaluării), controlul de către un formator exterior diminuându-se sau chiar dispărând.

Înainte de toate, învăţământul la distanţă conduce la o diminuare a contactelor dintre profesori şi studenţi, dintre instituţia de învăţământ şi principalii săi beneficiari – educaţii. Studenţii vor deveni destul de independenţi, utilizând materiale didactice structurate expres în acest scop: suporturi scrise, CD-uri, casete video sau audio, dischete. Sub aspect formal, se vor constitui noi forme de generare a învăţării: tutorate, forumuri de discuţii, situaţii de simulare, exerciţii pe cont propriu, studiu individual etc. În acelaşi timp, această formă de livrare a educaţiei răspunde exigenţei individualizării şi personalizării traseelor formative. Se porneşte de la premisa că un program de educaţie va avea succes atunci când va viza indivizi concreţi, cu trebuinţe şi posibilităţi bine determinate. În acelaşi timp, acest tip de învăţământ se adresează populaţiei adulte, celor care doresc să-şi multiplice formarea profesională, să urmeze un traseu de reconversie profesională, oferind fiecăruia posibilitatea de a fi integrat permanent într-un proces de re-formare instructivă şi chiar profesională.

Apelul la noua tehnologie (având funcţionalitatea de mijloc de învăţământ, dar şi de metodă, de instrument procedural) constituie un exemplu strălucit de introducere şi adecvare a unei tehnici noi în dispozitivul tradiţional al pedagogiei. Suporturile pedagogice tradiţionale nu sunt abolite, ci conjugate cu noile suporturi tehnice. Inovaţia tehnică „absoarbe" într-un mod specific instrumentarul pedagogic clasic, mlădiindu-l în acord cu noile exigenţe. Se vorbeşte tot mai des despre dispozitive de învăţare la distanţă, despre dispozitive de mediatizare a cunoaşterii şi despre inginerii ale

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

formării. Sintagma *dispozitiv educativ* are o conotaţie compozită, nu are numai un înţeles strict obiectual. Dispozitivul este...

> ...o organizare de mijloace în serviciul unei strategii, al unei acţiuni orientate, planificate, vizând obţinerea unui rezultat [...], un dispozitiv este o instanţă, un loc social de interacţiuni şi de cooperare posedând intenţii, funcţiuni şi modalităţi de interacţiuni proprii. Economia unui dispozitiv [...] se sprijină pe organizarea structurată a mijloacelor materiale, tehnologice, simbolice şi relaţionale, naturale sau artificiale, care modelează, pornind de la caracteristicile proprii, comportamentele şi conduitele sociale, cognitive, afective ale subiecţilor (Peraya, 2000, p. 22).

Termenul *dispozitiv* este un nou construct teoretic ce susţine epistemologic şi fundamentează noile realităţi educaţionale.

Învăţământul deschis şi la distanţă se originează în instruirea programată, care s-a instituit acum jumătate de veac în spaţiul anglo-saxon şi s-a extins apoi în unele ţări europene. Această tehnică modernă constituie o consecinţă şi o aplicaţie a ciberneticii în metodologia didactică. Totodată, noua strategie se bazează şi pe unele achiziţii ale psihologiei contemporane. De pildă, psihologul american B.F. Skinner demonstrează că eficienţa învăţării este determinată de organizarea condiţiilor de întărire în care învaţă elevii. Cu cât întărirea – negativă (prin critică) sau pozitivă (prin confirmare) – a unui răspuns dat de elev este mai operativă, cu atât feedbackul este mai rapid şi elevul îşi va controla mai mult efortul prin confirmarea pe mai departe a unei reuşite.

Instruirea programată se bazează pe parcurgerea unei programe de învăţare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvenţe informative cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoştinţe etc. Dimensionarea unei asemenea programe se face în conformitate cu următoarele principii:

- *principiul paşilor mici şi al progresului gradat* (prin fragmentarea dificultăţilor în unităţi gradate, care să conducă, din aproape în aproape, la soluţionarea integrală);
- *principiul participării active* (relaţia dintre programă şi elev este de tip interactiv, în sensul că elevul rezolvă, răspunde, selectează întrebări, propune soluţii în mod independent);

- *principiul verificării imediate a răspunsului* (soluţiile date de elev sunt confruntate operativ cu cele valide, acesta neputând să treacă la secvenţele următoare de învăţare înainte ca răspunsurile să fie confirmate);
- *principiul respectării ritmului individual de studiu* (fiecare elev parcurge programul în funcţie de posibilităţi, dispunând şi gestionând după voie timpul de rezolvare a sarcinilor);
- *principiul reuşitei sau al răspunsurilor corecte* (programa este astfel dimensionată încât orice copil normal să fie capabil să o parcurgă integral şi satisfăcător).

Ca modalităţi de programare, consemnăm programarea *lineară* (de tip Skinner) şi programarea *ramificată* (de tip Crowder). În cazul programării lineare, fragmentarea dificultăţilor este mai amănunţită, în timp ce programarea ramificată presupune ca fragmentarea să se facă pentru dificultăţi mai mari, fiind intercalate şi „acolade" informaţionale suplimentare, când necesităţile impun acest fapt. Skinner consideră că elevul învaţă mai bine dacă are satisfacţia reuşitei prin întărire; Crowder, în schimb, apreciază că se poate învăţa chiar şi din greşeli.

Mijloacele instruirii programate s-au concretizat în manualele programate şi în maşinile de instruire. Variante ale programării se pot identifica, într-o anumită măsură, şi în manualele „clasice". De pildă, la gramatică, unele informaţii sau exerciţii sunt structurate după clişeele instruirii programate. De altfel, instruirea programată, prin manuale şi maşini tehnice, nu prea a fost prezentă în învăţământul nostru (şi nu numai). Ea s-a insinuat îndeosebi prin infuzarea secvenţială, mai mult implicită decât explicită, la unele teme şi discipline.

Relativa circumspecţie faţă de instruirea programată este justificată şi de o serie de limite subsecvente: procesele cibernetice, pe care se bazează instruirea programată, recuperează doar parţial procesul natural de învăţare; prin programare, se vizează aspectul instructiv al educaţiei, şi mai puţin (sau deloc) aspectul formativ; nu toate disciplinele pot fi secvenţiate; instruirea programată nu lasă loc îndoielii, punerii în discuţie sau interogaţiei. Amintim ca avantaje faptul că, prin recurgerea la instruirea programată, se reduce timpul de însuşire a cunoştinţelor, se asigură o însuşire a acestora

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

de către toţi elevii, în funcţie de posibilităţile lor diferite, şi se creează premisa formării unui stil de muncă activ, autocontrolat.

În general, în cazul educaţiei deschise şi la distanţă, mecanismele psihologice intime de învăţare rămân aceleaşi; ceea ce se schimbă este doar fenomenologia stimulilor exteriori, ce impune noi replieri ale secvenţelor procesuale ale învăţării umane. Noua schemă de realizare a învăţării schimbă multe dintre datele problemei arhicunoscute. Dacă e să ne raportăm la teoriile învăţării, la antropologia cunoaşterii, la ştiinţele cognitive sau la problematica inteligenţei artificiale, observăm că teoriile standard nu mai au „puterea" de a explica noile contexte de învăţare. Nu numai metodologia de predare suferă schimbări, ci şi formele de realizare a învăţării, procedurile de evaluare, selecţia şi structurarea conţinuturilor transmise, modalităţile de gestionare şi de management ale practicilor educaţionale. Relaţia profesor-educat suferă ea însăşi schimbări, iar medierile sunt mult mai sofisticate. Chiar dacă relaţia nu rămâne permanent de tipul „faţă în faţă" (doar cu prilejul unor „întâlniri tutoriale", de consiliere, de lămurire a unor chestiuni fundamentale), aceasta este mereu presupusă sau preluată de alte componente ale dispozitivelor didactice. În ultimă instanţă, învăţământul la distanţă ar trebui să stimuleze creativitatea, inovaţia în materie de realizare a formării, concurenţa în ceea ce priveşte ofertele educaţionale alternative. Însăşi logistica tehnico-pedagogică se poate îmbunătăţi graţie solicitărilor şi sfidărilor de tot felul.

În general, noile ipostaze ale mass-mediei informează mai degrabă asupra suporturilor propriu-zise, decât asupra unor conţinuturi transportate de acestea.

> Procedurile de explorare a reţelelor şi de navigaţie în spaţiile de resurse imateriale nu sunt încă puse la punct. Însăşi cunoaşterea se transformă şi incumbă mai ales un caracter procedural, căci maşinile, care funcţionează astfel, se rabat progresiv asupra acestui aspect. (Perriault, 1996, p. 242)

Conţinuturile educative ale mass-mediei sunt „duble": ele transmit o dată ceea ce spun explicit, iar în al doilea rând, ele evocă ceva despre felul în care acest lucru a fost spus (*direct*, *concis*, *sincer*, *tuturor*, *fără rezerve*, *deschis* etc.).

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dezvoltarea internetului ridică numeroase probleme politice, economice, juridice şi etice cu totul noi: supraîncărcarea reţelelor, inegalităţile de acces, scăderea costurilor şi repartizarea acestora, absenţa controlului validităţii informaţiei, ineficienţa justiţiei în faţa noilor forme de propagandă rasistă, antisemită, neonazistă sau faţă de pornografie, invazia unor forme noi de escrocherie şi falsuri, derive publicitare şi comerciale de tot felul (vezi Perrenoud, 1998, p. 7). În acelaşi timp, a face abstracţie de dezvoltarea noilor tehnologii se poate repercuta negativ asupra instituţiilor refractare la aceste medii. Chiar şi instituţiile educative trebuie să le adopte.

> Noile circuite de comunicare alterează în parte reţeaua de influenţă, formarea de opinii şi de decizii, repartiţia de informaţii vitale pentru bunul mers al instituţiei. Aceasta modifică, pentru un timp, raporturile de forţă în avantajul pionierilor şi în detrimentul adoptanţilor întârziaţi. (Perrenoud, 1998, p. 8)

Reţelele informatice creează o cybercultură ce modifică peisajul cultural şi social, raporturile sociale şi interpersonale, modurile de informare şi activitate, de distracţie şi consum. În faţa „revoluţiei numerice", inegalităţile culturale şi intelectuale se manifestă într-un mod mai sofisticat, de cele mai multe ori agravându-se. Tehnologiile, în general, nu fac să dispară inegalităţile cu privire la câmpul *savoir*-ului. De multe ori, acestea le întăresc, le încurajează, le permanentizează.

6.3. Medierea didactică şi autonomia educatului

Programele informatice sunt concepute pentru a se adresa unor milioane de persoane aparţinând unor culturi dintre cele mai diferite şi cu o pregătire intelectuală diferenţiată. Persoanele receptoare nu dispun întotdeauna (de altfel, acest lucru este destul de rar) de monitori umani care să-i consilieze sau să-i ajute. De aceea, suporturile de curs sau programele de calculator trebuie să fie autoexplicative, să conţină secvenţe autodescriptive cât mai explicite şi mai intuitive, pentru a fi folosite cât mai uşor. La fel ca în cazul unei biblioteci vaste, garnisite cu numeroase elemente indicatoare şi explicative, programele de învăţare trebuie să se „dedubleze" explicativ prin indici comprehensivi, autorevelatori.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Suporturile pedagogice suplinesc funcţia de transmitere a cunoştinţelor. Ceea ce se primeşte prin suportul de curs este nu atât un cumul cognitiv, ci mai mult un fundal şi un fundament de îmbogăţire a ceea ce individul are deja datorită unor experienţe trăite. Se învaţă cu ceea ce se ştie deja (cu aceleaşi proceduri sau instrumente culturale achiziţionate cândva de individ).

Numeroase demersuri de instruire prin această formă încearcă să transpună în formula „la distanţă" schema raportului pedagogic profesor-educat, ca actualitate, prin ingenioase artificii tehnice (imediatitatea feedbackului, iluzia prezenţei dascălului sau a alterităţii, sancţionarea pozitivă a realizării etc.). Formal, relaţiile în cazul educaţiei la distanţă se consumă pe următoarele aliniamente (vezi France, Anthony, 1993, pp. 30-31):

- nivelul instituţional, prin intermediul factorilor administrativi (secretariat, contabilitate, comisia de concurs, comisia de evaluare etc.);
- nivelul instrumentelor didactice (prin dispunerea de suporturi de curs în formule diferite: scris, casete, dischete, transmisii prin televiziune, internet etc.);
- nivelul corpului profesoral (ghidare, consiliere, evaluare prin scrisori, telefon, e-mail, transmisii în direct etc.);
- nivelul educatului şi contextul propriu (familial, social, profesional, economic, geografic etc.).

Raportul uman este mediat de tehnologia ce ecranează în bună măsură transferurile elementelor suprasegmentale ale cunoaşterii (atitudini, sentimente, stări de spirit). Un proces educativ complet presupune mult mai mult decât un transfer de informaţii. Prin educaţie înveţi să simţi, să speri, să exişti, să rezişti. Dimensiunea subiectiv-relaţională constituie pivotul oricărei formări pe care nici o tehnică nu o poate prelua integral.

Autonomia reprezintă o capacitate virtuală a oricărei persoane ce se poate actualiza diferenţiat în funcţie de circumstanţe. Cel mai adesea, aceasta se manifestă în actele decizionale. În cazul educaţiei la distanţă, autonomia se referă la alegerea mai multor aspecte ale formării (loc, timp, ritm, conţinut, complexitate etc.) şi întocmirea unui plan de muncă subsecvent alegerii făcute. Autonomia depinde de capacitatea de mobilizare a individului, de putinţa de a actualiza competenţe dobândite, de posibilitatea de autorevelare şi semnificare a istoriei personale, de performativitatea

BCU IASI CENTRU UNIVERSITY LIBRARY

instrumentelor culturale achiziţionate. Autonomia este autoprodusă, autoconstruită şi atent supravegheată. Eşti autonom în funcţie de câtă libertate îţi îngădui şi câtă competenţă posezi.

> Autonomia se învaţă. Ea este construită prin coexistenţă şi interdependenţă. Rezultă în urma unui dublu proces : cel al muncii intelectuale de autonomizare şi cel de socializare. (Jézégou, 1998, p. 79)

Autonomia nu este numai o stare individuală, decantată izolat, ci şi o rezultantă a convieţuirii cu alţii, indusă sau îngăduită de societate...

Mult dorita autonomie educaţională nu este una naturală, asumată şi consimţită în chip firesc, ci una artificială, impusă de cadrul tehnologic ce exercită asupra educatului limitele inerente de relaţie. Nu înveţi de unul singur pentru că aşa vrei, ci pentru că eşti nevoit s-o faci astfel fără prezenţa profesorului şi a colegilor. Alegi în măsura în care instrumentele, banii sau timpul îţi permit.

> Este vorba despre o libertate controlată, captivă, puternic supusă unui câmp de constrângeri organizaţionale şi pedagogice ale dispozitivelor. (Jézégou, 1998, p. 162)

Distanţa faţă de centrul de ofertă educaţională îţi dictează să „alegi" o atare formă de instruire.

Informarea nu se poate ivi decât într-un cadru de competenţe formate. A fi relativ autonom din punct de vedere educativ presupune o structură de aptitudini şi abilităţi deja formate, consolidate. Când discutăm despre autonomia educatului, se nasc întrebări de tipul (vezi Bellier, 2001, p. 37) : Educatul va şti să-şi organizeze învăţarea? Va resimţi nevoia de a fi ghidat? Va exploata sursele puse la dispoziţie? Nu va resimţi nevoia de a fi motivat din exterior? Nu va avea mereu nevoie de întăriri? Îşi va da seama de propriul progres? Va fi capabil să treacă obstacole şi va merge mai departe? Educaţia la distanţă se instituie pe un mare truc : ea creează iluzia de libertate, de acces pe baza consimţământului şi a liberei alegeri a individului, şi nu pe obligarea acestuia de a urma o cale sau alta. Publicul-ţintă al educaţiei la distanţă nu este unul captiv, ca în cazul educaţiei şcolare ; el trebuie ademenit, trebuie să i se inculce ideea că „face ce vrea", că

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

învaţă „singur". Procedeele pedagogice se vor structura pe liniamentele acestei iluzii, greu de întreţinut chiar şi de către cei mai iscusiţi psihopedagogi şi didacticieni!

6.4. Atuurile educaţiei la distanţă

Extensiunea nevoilor de formare pe măsura educaţilor este o realitate a timpurilor noastre. Fiecare doreşte să se împlinească prin educaţie în orice moment şi în orice direcţie. Educaţia la distanţă, prin implicarea experţilor şi specialiştilor, constituie un răspuns operativ la schimbările necontenite din variile domenii ale cunoaşterii. Aceasta oferă cadrul unei formări a unui număr mare de persoane, la costuri destul de mici.

> Formarea la distanţă îşi propune să rezolve mari sfidări: aspiră la o formare de masă, rămânând totuşi o formare suplă şi economică, prin raţionalizarea financiară şi pedagogică a acestor dispozitive. (Jézégou, 1998, p. 14)

Trebuie găsit şi păstrat un raport optim între cantitatea şi calitatea formării, ştiut fiind faptul că, la un moment dat, extensiunea acestei forme de educare presupune limite şi acţionează negativ asupra adevăratelor mize instructiv-educative.

Învăţământul deschis la distanţă este o formulă de instruire prin care cursantul nu se află sub supravegherea permanentă şi imediată a unui profesor, însă care beneficiază totuşi de acţiunile de planificare, orientare, îndrumare şi control din partea unui corp de specialişti ai unei instituţii de învăţământ. Noua formulă de realizare a educaţiei are următoarele caracteristici:

- accesul nelimitat al cursanţilor, pe baza unor opţiuni explicite, la un set de informaţii livrate într-o formulă inedită şi incitantă;
- flexibilitatea programelor de învăţare, în sensul că orice cursant poate învăţa dacă vrea, când poate, unde poate şi în ritmul propriu de muncă intelectuală;
- posibilitatea derulării unei instruiri mediate, fără întâlnirea „fizică" a protagoniştilor principali (profesori, tutori, cursanţi), medierea fiind realizată fie pe bază de suport scris (unităţi de curs sau cursul întreg), fie prin apelul la tehnicile electronice şi informatice (telefonia, televiziunea, internetul etc.);

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- flexibilitatea şi relativizarea grupului de învăţare, datorate interacţiunilor continue sincrone sau asincrone dintre educatori şi educaţi, prin restructurarea permanentă (în funcţie de afinităţi, interese, posibilităţi etc.) a grupului educaţional de referinţă;
- realizarea unei interactivităţi imediate sau amânate, în funcţie de calităţile medierii (în cazul teleconferinţei, interactivitatea este imediată, pe când în cazul textului scris, aceasta este amânată).

Conţinutul instructiv care este livrat trebuie să fie astfel conceput încât să substituie unele carenţe ale comunicării indirecte. Forma de redactare a cursului va privilegia interogativitatea, reflexivitatea, interactivitatea, dimensiuni esenţiale pentru învăţământul deschis la distanţă.

Cursanţii trebuie să(-şi) răspundă la întrebările intercalate în cursuri sau programe de învăţare, să mediteze la temele de reflecţie, să rezolve diferite probleme, să completeze şi să trimită fişe de evaluare – situate în anumite locuri ale cursului sau la sfârşitul acestuia –, să interpeleze pe tutore cu întrebări sau observaţii cu privire la temele învăţate.

Gândită ca o formulă de livrare operativă a formării, educaţia la distanţă se justifică prin:

- dinamica fără precedent a nevoilor cunoaşterii;
- necesitatea actualizării de noi competenţe în practica profesională;
- nevoia intrării imediate în contact cu cele mai noi date ale cunoaşterii;
- costurile (de timp, de bani, de resurse etc.) ale re-formării sunt relativ mici, comparativ cu alte forme „consacrate" de realizare a educaţiei.

Actul educativ încetează a mai fi un proces omogen, continuu, disciplinat şi structurat. Educaţia se fragmentează într-o multitudine de unităţi de timp şi de loc. Înveţi secvenţat, cât vrei şi când ai chef. Unităţile de curs, cu caracter autoformativ, pot fi „atacate" *prin mai multe locuri* (prin informaţii detaliate, prin sinteze, prin temele de rezolvat), dar şi *în mai multe locuri* (acasă, în centrele de resurse, în biblioteci, în parc, în tren etc.), în funcţie de performativitatea tehnologiei pe care o posezi. Actul educativ, ca procesualitate, suportă o intervenţie minimală a formatorului, iar aceasta este destul de evanescentă. În principiu, poţi intra în relaţie cu formatorul sau cu alţi coechipieri ai activităţii de învăţare. Trebuie să te

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

rezumi însă la transmiterea acelor cunoştinţe, stări şi valorizări pe care ţi le îngăduie mediul tehnologic.

6.5. Perspective şi interogaţii posibile

Miza învăţământului la distanţă o constituie trecerea de la o educaţie centrată pe conţinut la o strategie de construire a cunoaşterii chiar de către educat. Pentru aceasta, conţinuturile şi formele de livrare a informaţiilor trebuie să răspundă principiului individualizării şi diferenţierii. Individualizarea educaţiei la distanţă se prezintă sub dublu aspect: 1. un aspect instituţional, căci este prescrisă şi impusă prin cadrul organizatoric şi de proceduri didactice specifice, şi 2. un aspect individual, prin modul în care individul poate dispune de un spaţiu de libertate deja existent, se acordează într-un anumit fel la instituţia creată, se relaţionează într-un anumit mod la instrumentarul didactic pus la dispoziţie. Poate că dincolo de diferenţierile legate de conţinut ar trebui să se vizeze diferenţierile metodice, de construire a unor medieri didactice „pe măsură", a unui evantai relaţional destul de larg şi permisiv faţă de experienţele multiple ale publicului vizat. Medierea tehnologică trebuie să fie plurală şi bine contextualizată (economic, cultural) la societate şi la indivizi.

Educaţia deschisă la distanţă constituie mai mult o instanţă ce asigură informarea, decât formarea. De aici şi limitele acestui cadru organizatoric în dobândirea unor conduite, abilităţi practice, deprinderi spirituale (în domeniul abilităţilor psihomotorii, al practicii pedagogice, al practicii de specialitate etc.).

Elementele ce ţin de specificitatea educaţiei la distanţă se pot împleti cu modurile clasice de educaţie, devenind complemente procedurale ce sporesc eficienţa formării. De pildă, profesorii îşi pot crea pagini Web, nemaiavând sau nemaipredând cursuri în mod clasic. Educaţii sunt consiliaţi, orientaţi către diferite adrese (ramificaţiile tematice sunt numeroase, elevii sau studenţii fiind invitaţi să „navigheze" în diferite arealuri, la anumite competenţe în materie) sau sunt evaluaţi prin e-mail. Prin aceasta, şcoala sau universitatea devin un mediu de învăţare, un prilej de contactare a competenţelor, un for privilegiat de împărtăşire a experienţelor.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Conţinuturile educative pe care se bazează educaţia deschisă la distanţă sunt o operă colectivă. De aici şi dificultatea de a stabili responsabilităţi. În cazul unui curs deficitar, este greu să stabileşti vinovaţii: aceştia sunt conceptorii înşişi, tehnicienii prelucrării informaţionale sau administratorii reţelelor de realizare a educaţiei?

Paradigma educaţiei la distanţă atrage după sine şi un fenomen de standardizare a informaţiei, de impunere a unor surse şi metode unice de captare a cunoaşterii. Procesul educaţiei la distanţă reprezintă un angrenaj destul de complicat, ce poate ajunge la un înalt grad de birocratizare, de „mecanizare" funcţională.

Nu trebuie uitat că această modalitate de realizare a educaţiei presupune tehnologii noi, o infrastructură specială, cu costuri destul de ridicate.

Efectele educogene ale grupului dispar sau se repliază. Chiar dacă se realizează periodic tutoriale sau echipe virtuale de învăţare (prin chaturi, forumuri etc.), acestea nu vor conserva aceleaşi structuri de dependenţe şi modelări reciproce între educaţi sau între aceştia şi profesori.

Sistemul educaţional deschis şi la distanţă presupune o schimbare de mentalitate didactică, o depăşire a locurilor comune şi o permisivitate la nou, ceea ce nu este la îndemâna oricui.

Întrucât condiţiile de evaluare se schimbă (evaluatul nu mai este întotdeauna supravegheat de cineva), probele clasice, bazate pe reproducerea unor bagaje cognitive, devin caduce. Se vor institui noi instrumente de examinare, cu obiective şi funcţii noi, centrate pe corelarea, sintetizarea, semnificarea şi operarea conţinuturilor vehiculate. Sistemul evaluativ vine şi cu o limitare. Se vor viza mai ales rezultatele parcursului, şi nu parcursul ca atare, ce va fi mai puţin corectat, direcţionat şi validat în mod operativ.

Caracterul oarecum impersonal al instruirii generează o relativă dezumanizare a formării, o demotivare circumstanţială şi un abandon şcolar mai înalt decât cel manifestat în instituţiile tradiţionale.

Paleta metodică utilizată în învăţământul la distanţă este relativ restrânsă, neputându-se edita o serie de metode formative precum jocul de rol, studiul de caz complex, punerea în situaţie etc. Educatorul „dispare" ca persoană în spatele suporturilor tehnice şi al logisticii sofisticate.

Trebuie instituit un raport optim între cantitatea şi calitatea educaţională. Există societăţi în care anumite aspecte ale pregătirii – cum ar fi cele de

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

nivel universitar – sunt deficitare (realităţi exprimate prin numărul de studenţi la mia de locuitori). A supradimensiona din acest motiv, prin politici educaţionale voluntariste, reţelele de educaţie la distanţă (uneori şi din dorinţa de a depăşi unele carenţe de imagine sau din raţiuni strict bugetare) constituie o strategie ce trebuie pusă la un moment dat sub semnul întrebării.

Acest tip de învăţământ constituie o formă compensatorie de educare, cu virtuţi deosebite pentru cei care au parcurs deja un program instituţional de pregătire şi se găsesc în situaţia de perfecţionare, de reorientare şi de schimbare profesională, de satisfacere a unor nevoi spirituale individuale. În condiţiile actuale, când formarea continuă a devenit o obligaţie, educaţia la distanţă este şi o cale de deşcolarizare a educaţiei adulţilor. Credem că instrucţia şi educaţia de bază, din primii ani de formare, vor rămâne în continuare apanajul formelor tradiţionale de livrare a educaţiei, ce trebuie şi ele să fie serios regândite. Inclusiv în perspectiva pregătirii acestora, în timp, pentru virtualizare!

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Concluzii

Am încercat în paginile acestei lucrări să evidenţiem câteva reconfigurări ale educaţiei în consens cu perspectiva virtualizării, într-o eră marcată de universalizarea valorilor, de globalizare şi de expansiunea noilor mijloace de informare şi comunicare. E bine să ştim ce se întâmplă, dar e şi mai bine să intuim ce am putea face în continuare. Important este nu atât să facem o radiografiere exactă a unei stări de fapt, cât să identificăm câteva soluţii pentru rezolvarea problemelor. În încheiere, ne permitem să sugerăm succint câteva piste de acţiune viitoare.

1. În primul rând, ar fi timpul să regândim conceptul de *educaţie*, care nu se mai poate defini doar pe o linie clasică (*educo*, *educere* este înţeles ca „a duce", „a conduce" pe alţii). În accepţiunea ştiută, *educaţia* presupune o acţiune ce predetermină pe cineva să meargă pe o cale ştiută, să zicem una „regală", cunoscută, recunoscută şi validată ca fiind demnă de urmat. A educa, în condiţiile modernităţii electronice, nu mai înseamnă numai asta: procesul presupune să-i determinăm pe formaţi să parcurgă, să-şi caute şi să probeze singuri „calea" lor, să se relaţioneze activ şi creativ la informaţiile ce-i asaltează, să vină cu contribuţia lor la dobândirea bagajului dinamic al cunoaşterii. Cea mai bună cale este cea pe care ţi-o găseşti sau ţi-o creezi la un moment dat şi de unul singur!
2. În al doilea rând, atragem atenţia că şi ţintele sau scopurile educaţiei pot fi rediscutate în condiţiile actuale. Mai întâi, ele rămân anacronice în raport cu realităţile în care educaţii vor activa. În mod paradoxal, în loc să-i „tragă" pe educaţi înainte (adică educându-i pentru lumea de mâine), ţintele sunt fixate pentru timpul prezent, ţinându-i pe educaţi

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

într-o „băltire" temporală sau, şi mai rău, trăgându-i înapoi. Adevăratele scopuri ale educaţiei nu sunt ale prezentului, ci ale viitorului. Să ne-nţelegem: ale viitorului educaţilor, şi nu al educatorilor (acesta fiind mai apropiat de actual). Apoi, aceste ţinte sunt fixate cu obstinaţie şi cu multă emfază de alţii (de profesori, de părinţi, de societate, şi mai puţin de cei în cauză!). Câte dintre obiectivele educaţiei sunt agreate cu adevărat de către elevi/studenţi sau negociate cu aceştia? Spaţiul virtual pare să elimine această deficienţă, lăsându-i pe educaţi să adulmece scopurile şi pe cont propriu... spre necazul unora dintre noi.

3. Conţinuturile învăţării se cer a fi mai elastice, mai mobile şi poate chiar mai indeterminate. Se va renunţa progresiv la conţinuturi prestabilite, formalizate, definitivate ideatic. Acestea pot fi preluate şi aduse în sala de clasă din universul mediat (cyberspaţiul), pot fi create circumstanţial de către profesor, de multe ori prin chestionarea elevilor sau în colaborare cu aceştia. Suporturile curriculare stabile şi inerte (numite *manuale*) nu vor mai exista mult timp. Să nu ne speriem. Profesorul de mâine va trebui să-şi determine conţinuturile învăţării în mod autonom şi responsabil, consultând, pe baza unui *syllabus* sau a unei programe, imensul şuvoi al cunoaşterii vehiculate în spaţiul infinit al câmpului digital. Un bun profesor, indiferent de treptele de învăţământ în care lucrează, trebuie să deceleze singur şi operativ ceea ce are de predat unei clase de elevi, într-o situaţie educaţională dată.

4. Ar fi indicat să ne reformăm metodologia didactică în consens cu noile achiziţii ale psihologiei cognitive, ce vizează mecanismele şi operaţiile de procesare a informaţiilor. Noi, profesorii, încă nu stăpânim acele procedee şi metode de formare la elevi a unor competenţe de vizare a cunoaşterii. Pedagogia noastră de zi cu zi o desfăşurăm pentru a transmite informaţii, şi mai puţin pentru a le genera, gestiona, amplifica şi semnifica pe acestea de către elevi şi chiar de noi înşine. Lucrăm cu o pedagogie depăşită, calibrată într-o eră când valorile, cunoştinţele şi conduitele erau gândite ca ceva exterior indivizilor şi care trebuiau cucerite, achiziţionate, eventual concretizate; în nici un caz acestea nu erau incorporate într-o manieră personală, procesuală, generativă.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. Din punct de vedere al formelor de congregare a energiilor sau inteligenţelor, suntem tributari în continuare formulelor simple, izolaţioniste şi mecanice de implicare individuală, şi nu celor prin colaborare, comuniune cognitivă şi convivialitate organică. Predeterminăm cu rigurozitate grupurile de învăţare, le animăm cum scrie la carte (dinamica grupurilor!), dar nu lăsăm educaţilor şansa de a se grupa ei înşişi, de a stabili relaţii bazate pe afinităţi în privinţa colegilor sau a profesorilor doriţi de ei. Aportul educogen al „confreriilor" elevilor (discutabile, de multe ori, din punct de vedere al intenţionalităţii valorice) este totalmente neglijat, cu toate tribulaţiile noastre pe seama importanţei educaţiei informale... Ce se întâmplă acum? Elevii dezvoltă parteneriate de învăţare şi cu alţi semeni, din alte cercuri decât propria şcoală sau universul proxim, pe bază de predilecţii personale faţă de anumite valori.

6. Spaţialitatea şi obiectualitatea situaţiei de învăţare sunt şi ele puse în chestiune. Nu mai e obligatorie întâlnirea fizică dintre protagoniştii educaţiei, iar mijloacele didactice au devenit mult mai evanescente, dar mai complexe, generând mai multă înţelegere. Întâlnirile didactice se pot realiza la nivelul unor spaţii nelocalizabile, după cum unele lucrări de laborator se pot realiza în „locuri" virtuale, bine garnisite cu tot instrumentarul de specialitate şi asistate de cei mai buni specialişti în domeniu. Vom putea desluşi teoria relativităţii chiar sub „îndrumarea" binecunoscutului fizician, eventual în „prezenţa" celor care l-au continuat sau l-au contestat. Conceptul de *mijloc de învăţământ* trebuie reformulat în concordanţă cu „obiectele" virtuale, deosebit de operaţionale, dar mai puţin materiale.

7. Strategiile didactice se vor lărgi sub aspect semantic, dar şi ca arie a preocupărilor. Gestionarea unei situaţii de învăţare va presupune deseori să ieşi din spaţiul îngust al preocupărilor didactice, să colaborezi şi cu alţii, să faci o bună echipă, inclusiv cu cei care sunt în exerciţiul formării. Educaţia nu depinde doar de eficienţa metodei, eventual de centrarea învăţării spre cel mai relevant element al cunoaşterii; ea constituie şi o problemă de parteneriat deschis, de management al cunoaşterii, de bună orientare în formaţiunile *savoir*-ului şi de inteligentă chivernisire a ceea ce reuşim să accesăm.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

8. Nu mai puţin important este aspectul acreditării şi certificării situaţiilor virtuale de formare, ce deschide şi el un capitol important de acţiune pentru viitor. Două aspecte trebuie vizate aici: 1. evaluarea şi acreditarea liniilor de formare existente se vor face după criterii şi standarde de calitate recunoscute cel puţin pe plan european, pentru a se asigura recunoaşterea şi echivalarea parcursurilor de formare într-un anumit areal geografic, şi 2. se cer a fi identificate şi alte situaţii de formare sau autoformare digitală, la nivelul elevilor, care să fie recunoscute formal şi sancţionate pozitiv în perimetrul şcolar. În acest caz, şcoala se poate constitui în instanţă de control şi evaluare a ceea ce se realizează în afara ei, la nivelul unor instituţii conexe, care nu au ca prioritate scopurile formative (organizaţii nonguvernamentale, asociaţii profesionale, cluburi, societăţi economice etc.). Şcoala devine astfel elementul cel mai important în „cetatea educativă"; de fapt, un pol al unificării unor parcursuri formative secvenţiale, realizate dispersat, ocazional, intermitent.
9. Să nu uităm şi de maniera de formare a profesorilor: pe lângă faptul că, în prezent, pe băncile facultăţii, aceştia nu află mare lucru despre noile maniere virtuale de insinuare a formării, ei mai sunt şi supuşi exerciţiilor energofage curente de practică pedagogică de tipul celui din secolul al XIX-lea, de proiectare a unor activităţi desuete sau defazate, ce vor fi respinse de realităţile şcolare atunci când va veni vremea ca profesorii să predea efectiv.
10. Un palier ce trebuie sensibilizat este cel de nivel macrosistemic, de proiectare la nivel naţional a unor politici educaţionale şi acţiuni concrete de dezvoltare a educaţiei pe linia virtualizării acesteia. Fără a face rabat calităţii şi menţinând un echilibru judicios între clasic şi modern în învăţare, este de aşteptat ca gesticulaţiile forurilor de decizie să fie mai energice şi mai în cunoştinţă de cauză în acest sens. Nu de alta, însă realităţile o vor lua atât de rapid înainte, încât vor impune o virtualizare... chiar a factorilor de decizie din cadrul ministerului nostru de resort.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ne oprim aici cu sugestiile, pentru că nu ştim exact ce ne va aduce ziua de mâine în materie de tehnologii digitale de învăţare. Intuim doar că prefacerile vor fi atât de mari, încât ceea ce am prezentat în această carte va deveni imperios amendabil în câţiva ani. Şi, de aceea, în mod normal, trebuie să revenim!

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie

AFEC-Info, 2004, *Communication électronique. „Programme Leonardo da Vinci"*, *http : //www.afecinfo.free.fr/afec/index.htm.*

Alava, Séraphin, 2004, „Cyberapprendre, un défi de formation", *http : //www.educnet.-education.fr/cdi/alava2.htm.*

Alava, Séraphin, 2005, „Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives", *http : //www.perso.wanadoo.fr/alava/TIC2002/alavacours1.htm.*

Archambault, Jean-Pierre, 2004, „Economie du savoir: coopération ou concurrence", *http : //www.freescape.eu.org/biblio/article.php3 ? id_article=184.*

Ascher, François, 2002, „Nouvelles techniques de communication et nouveaux liens sociaux", *Cahiers internationaux de sociologie*, nr. 112, semestrul întâi.

Baucheron, Jean-Pierre, 2005, „Présentation d'internet: outil d'information ou espace de liberté ingouvernable ?", *http : //www.pro.wadanoo.fr/cimpsyaix/ardim/texte_01html.*

Bellier, Sandra, 2001, *Le e-learning*, Editions Liaisons, Paris.

Bernard, Michel, 1999, *Penser la mise à distance en formation*, Editions Harmattan, Paris.

Cantoni, Lorenzo ; Botturi, Luca, 2005, „E-Learning Meeting Modular Education, the Case of Learning Objects", *Revue Suisse de Science de l'Education*, anul 27, nr. 2, Academic Press, Freiburg.

Carré, Philippe, 2005, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan Université, *http : //www.membres.lycos.fr/autograf/Naviguer%20AF3.htm.*

Casteignau, Guy, 2003, „Vers des communautés virtuelles d'apprentissage", *Medialog*, nr. 46, mai 2003, *http : //www.ac-creteil.fr/medialog/ARCHIVE46/casteignau46.pdf.*

Casteignau, Guy, 2005, „Contribution prospective au volet formation du schéma d'accès aux service d'information et de communication", *http : //www.mtic.pm.gouv.fr/dossier/documents/schema/formation.doc.*

BCU TRANSILVANIA UNIVERSITY LIBRARY

Charbit, Claire; Fernandez, Valérie 2002, „Les trajectoires d'adoption des TIC dans les systèmes productifs localisés: vers des communautés virtuelles?", *Workshop*, „TIC et réorganisation spatiale des activités économiques", ENST Bretagne, Brest, 21-22 noiembrie 2002.

Conti, Calogero, 2002, „Mondialisation et enseignement universitaire: grisaille ou ciel azur?", *http://www.mecara.fpms.ac.be/homepages/mondialisationuniversite.pdf.*

Cucoş, Constantin (coord.), 1999, *Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*, Editura Polirom, Iaşi.

Deguerry, Nicolas, 2004, „L'aprentissage collaboratif: coopérer pour apprendre, apprendre à cooperér", *Agora*, decembrie, *http://www.ressources.agora.org/frontblocks/news/papers.asp?id_papers=1468&ID_THESAURUS_NODES=1045.*

Dehamel, Amaury, 2001, „Connaissance – ou «savoir» – implicite et explicite", *http://www.infres.enst.fr/-TCI/tci2001/adehamel/TCI/htm.*

Depover, Christian, 2000, „Un modèle d'apprentissage à distance basé sur le partage des connaissances", *in* Séraphin Alava (coord.), *Cyberspace et formation ouverte. Vers une mutation des pratiques de formation*, De Boeck Université, Bruxelles.

Dessertine, Jérémy, 1999, „L'anti-somnambulique. Vivre en monde virtuel", *http://www.pjdesser.free.fr/deuxmil/virtuel.html.*

Drucker, Johanna (ed.), 1997, „The Virtualisation of Art Practice: Body Knowledge and the Engineering World View", *Digital Reflections: The Dialogue of Art and Technology*, CAA Art Journal Fall.

Duclos, Denis, 2002, *Société-monde: le temps des ruptures*, Editions de la Découverte, Paris.

Farrel, Glen M., 2001, „The Chancing Faces of Virtual Education: Rapport prepare by Commonwealth of Learning", *http://www.col.org/virtualed.*

Featherstone, Mike; Burrows, Roger, 1996, *Cyberspace, Cyber-bodies, Cyberpunk. Cultures of Technological Embodiment*, Sage, Londra.

Fidler, Roger, 2004, *Mediamorphosis – să înţelegem noile media*, Editura Idea Design &Print, Cluj-Napoca.

Finkelkraut, Alain, 2001, „L'utopie du cybermonde", *http://www.csiweb2.citesciences.fr/derosnay/jrviri.htm.*

France, Henri; Anthony, Kaye, 1993, „Problems of distance education", *in* K. Harry, M. John, D. Keegan (ed.), *Distance education: new perspectives*, Routledge, Londra, New York.

BCU "IMANUEL KANT" UNIVERSITY LIBRARY

Frumos, Florin, 2006, *Reconsiderări ale didacticii din perspectiva psihologiei cognitive* (teză de doctorat în ştiinţele educaţiei), ianuarie 2006, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.

Ghiuţă, Alexandru-Ionuţ, 2002, „Le management du savoir et son implémentation", *http : //www.alexandru.levillage.org*.

Hadzilacos, Thamasis, 2005, „La formation des enseignants et leur role dans la societe de communication", *in* Pierre Chauve *et al.*, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Les Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Hébrard, Christophe 2001, „Le village virtuel 3d. Introduction à une ethnologie des communautés virtuelles", *http : //www.alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm*.

Jézégou, Annie, 1998, *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Editions Harmattan, Paris.

Karim, Wazir Jahan, 2003, „Ethics for a Global Civil Society", *http : //www.global-knowledge.org.my/Global_Civil_Society(WazirJahanKarim).ppt*.

Kelly, Frances, 2002, „Les implications politiques de l'enseignement virtuel, *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. XXVII, nr. 3, 2002.

Kynigos, C. ; Dumont, B., 2005, „Standards pour les professeurs : preparation des professeurs à l'utilisation des moyens technologiques", *in* Pierre Chauve *et. al.*, *op. cit*.

Laferrière, Thérèse (coord.), 1999, *Avantages des technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire*, Réseau des centres d'excellence en télé-apprentissage, Rescol Industrie Canada, *http : //www.pedagbenefits.sept28.pdf*.

Latouche, Serge, 2004, „La megamachine et la destruction du lien social", *http : // homestudio.thing.net/revue/content/latouche.htm*.

Le Meur, Georges, „Autodidaxie et/ou néoautodidaxie" (lucrare de seminar), 10 martie 2001, *http : //members.lycos.fr/autograph/lemeur2001.htm*.

Lessard, Claude, 1998, *Globalisation et éducation*, conferinţă de deschidere a Forum Education et Développement, 26 martie 1998, Faculté des Sciences de l'Education, Universitatea din Montreal.

Lévy, Pierre, 1995, *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Edition de la Découverte, Paris.

Lévy, Pierre, 2005, „Cyberspace et cyberculture", *http : //www.uoc.es/web/esp/articles/digitum_pierre_Lévy_fr.htm*.

Linard, Monique, 2000, „Un autre rôle pour les enseignants", *Moniteur '92*, nr. 40, decembrie, *http : //www.crdp.ac-versailles.fr/cddp92/Monit40/propos40.htm*.

BCU "CAROL I" UNIVERSITY LIBRARY

López, Javier Suso, 2001, „Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE", *http : //www.ugr.es/_jsuso.*

Lovink, Geert, 2004, *Cultura digitală*, traducere de Laura Bucur, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca.

Manolescu, Ion, 2003, *Videologia. O teorie tehno-culturală a imaginii globale*, Editura Polirom, Iaşi.

Mark, Gloria, 2001, „Social Foundations for Collaboration in Virtual Environmets", *in* Ted Tschang, Tarcisio Della Senta, *Acces to Knowledge. New Information Technologies and The Emergence of the Virtual University*, International Association of Universities and Elsevier Ltd, Oxford, Paris, Tokyo.

Merzeau, Louise, 2002, „Des images à écrire", *Médiamorphoses*, nr. 6, noiembrie, *http : //www.merzeau.net/txt/photo/mediamorphoses.html.*

Michel, Jean, 1999, *Nouvelles approches de la formation par les nouvelles technologies et le multimédia. La démarche de l'école nationale des ponts et chaussées*, comunicare făcută la colocviul organizat de *Le Journal du Multimédia*, Paris, 13-14 octombrie 1999, *http : //www.enpc.fr/Îmichel-j/publi/JM321.html.*

Mingasson, Michel, 2002, *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante*, Editions de l'Organisation, Paris.

Neculau, Adrian, 2005, „La société de communication, un défi pour l'éducation et la cohésion sociale", *in* Pierre Chauve *et al.*, *op. cit.*

Nifle, Roger, 2002, „Sens et cohérences humaines", *http : //www.coherences.com/TEXTES/DIVERS/Lecture.php ? fichier=/TEXTES/DOCUMENT/Sensvirt.htm.*

North, Brian (coord.), 2005, „Quality in Language Teaching-Learning", *http : //www.quiltnetwork.org/home.php ? page=author&PHPSESSID=-=8ab07d5f70c15f200f1842481e1476eb.*

Obringer, Lee, Ann, 2004, „What is E-learning", *http : //www.howstuffwoerks.com/elearning1.htm.*

Peraya, Daniel, 2000, „Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée", *in* Séraphin Alava (coord.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*, et. cit.

Perrenoud, Philippe, 1998, „Cyberdémocratisation. Les inégalités réelles devant le monde virtuel d'Internet", *La revue des Echanges* (AFIDES), vol. 15, nr. 2, iunie.

Perriault, Jacques, 1996, *La communication du savoir à distance*, Editions Harmattan, Paris.

Perrot, Thierry, 2005, „Grille d'évaluation d'une site internet pédagogique", *http : //www.polarfle.com.*

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Philipbert, Yannick, 2001, „L'éducation dans l'internet", *http : //barthes.ens.fr/scpo/Presentations00—1/Philipbert_Education.htm.*

Potolea, Dan, 2005, „La formation des enseignants et leur rôle dans la société de communication", *in* Pierre Chauve *et al.*, *op. cit.*

Pouts-Lajus, Serge, 2004, „Present et avenir des communautés délocalisées d'enseignants", *http : //www.txtnet.com/ote/communautes.htm.*

Provost, Guy, 1999, *Les technologies de l'information et de la communication en éducation*, vol. XXVII, nr. 2.

Queau, Philippe, 2004, „La présence de l'esprit", *http : //www.chairetmetal.com/queau2.htm.*

Ratcheva, Violina; Binks, Martin, „Knowledge Creation Dynamics in Multi-disciplinary Virtual Teams", *http : //www.sses.com/public/events/euram/complete_tracks/knowledgebased_firm/binks_ratcheva.pdf.*

Robertson, R., 1992, *Globalization : Social Theory and Global Culture*, Sage Publication, Londra.

Rosnay, Joël de; Virilio, Paul; Finkelkraut, Alain, 1995, „Répliques : L'utopie du cybermonde" (interviu), *France Culture*, 4 decembrie 1995, *http : //csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/index.html.*

Russell, Glenn, 2003, „Computer Mediated School Education and the Web", *http : //www.firstmonday.dk/issues/issue6_11/russell.*

Russell, Glenn, 2004, „Virtualisation and changing classrooms", *http : //www.cybertext.net.au/tipd/keynote/weeks1_3/russell.htm.*

Saint-Martin, Arnaud 2005, „Technosocialité et irrationalismes postmodernes : analyse d'une notion molle", *http : //www.espritcritique.org/0310/article6.html.*

Schriewer, J., 1997, „L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherché", *Revue Française de Pédagogie*, nr. 121 („Education comparée"), octombrie-noiembrie-decembrie.

Séguin, Pierre (coord.), 2005, „Internet : une technologie pour l'apprentissage", raport al PAREA, Ministère du l'Education du Québec, *http : //www.colvir.net/pedagogie/parea/intex.html.*

Serres, Michel, 1997, „La rédemption du savoir", *Quart Monde*, nr. 163, Paris.

Sharma, Sushil K.; Kitchens, Fred L., 2004, „Web Services Architecture for M-Learning", *Electronic Journal on e-Learning*, vol. 2, tom 1, februarie, pp. 203-216, *http : //www.ejel.org.*

Stancu, Alexandru, 1997, „Învăţământul deschis la distanţă", *in* Stancu Alexandru (coord,), *Tehnologii educaţionale moderne*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, Centrul pentru Învăţământ Deschis la Distanţă.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Szczypula, Janusz; Tschang, Ted; Vikas, Om, 2001, „Reforming the Educational Knowledge Base", *in* Ted Tschang, Tarcisio Della Senta, *op. cit.*

Thellen, Stéphane, 2002, „L'école aux prises avec les idéologues de l'informatisation sociale", GRICIS, *Globalisme et pluralisme*, Montreal, *http : // www.er.uqam.ca/ nobel/gricis/actes/bogues/Thellen.pdf.*

Tisseau, Jacques, 2001, *Réalité Virtuelle : autonomie in virtuo*, document de sinteză, Habilitation a Diriger des Recherches, Spécialité Informatique, Université de Rennes 1.

Tremblay, Gaëtan, 2004, „Les campus virtuels, du siècle des Lumières à l'économie du savoir", *http : //www.terminal.sgdg.org/no_speciaux/83/Tremblay.html.*

Tremblay, Nicole, 1996, „Quatre compétences-clés pour l'autoformation", *Les sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, nr. 1-2, vol. 29, Paris.

Tschang, Ted; Della Senta, Tarcisio, 2001, *Acces to Knowledge. New Information Technologies and The Emergence of the Virtual University*, International Association of Universities and Elsevier Ltd, Oxford, Paris, Tokyo.

Valentine, Doug, 2000, „Distance Learning : Promises, Problems, and Possibilities", *http : //www.westga.edu/ distance/ojdla/fall53/valentine53.html.*

Viens, Jacques; Wyrsch, Arnold, 2004, „Regards et perspectives : l'évaluation au service de la qualité pédagogique des formations e-learning", *Revue suisse de sciences de l'éducation*, anul 26, Academic Press, Freibourg.

Virilio, Paul, 1997, „Fin de l'histoire, ou fin de la géographie? Un monde surexposé", *Le monde diplomatique*, *http : //monde-diplomatique.fr/1997/08/ VIRILIO/8948.*

Vlada, Marin, 2003, „E-Learning şi Software educaţional", CNIV – 2003, *Noi tehnologii de e-learning*, Conferinţa Naţională de Învăţământ Virtual, Software educaţional, Editura Universităţii din Bucureşti, 2003.

Wright, Clayton, R., 2005, „Criteria for Evaluating the Quality of Online Courses", Instructional Media and Design, Grant MacEwan College, *http : //www.imd.- macewan.ca/imd/content.php ? contenting=36.*

Wright, Clayton, R., 2005, „Distance Education Initiatives in Canada", *http : // www.old.macewan.ca.*

Wunenburger, Jean-Jacques W., 2004, *Filozofia imaginilor*, Editura Polirom, Iaşi.

*** *AEL. Platformă universală de E-learning*, 2006, SIVECO România SA, *http : //www.siveco.ro/products_ael.jsp.*

*** Conseil de l'Europe, 2005, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Les Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg (autori : Pierre Chauve, Gilles Ferréol, Adrian Neculau, Emil Păun, Thamasis Hadzilacos,

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sonner Yildirim, Chronis Kynigos, Dan Potolea, Bernard Dumont, Stefan Aufenanger).

*** Ministère de l'Education du Québec, 2002, *Portofolio sur support numérique. Document d'information*, Bibliothèque nationale du Québec.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

au apărut:

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*
Emil Păun – *Şcoala. Abordare sociopedagogică*
Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*
Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*
Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei*
Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*
Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*
Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*
Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*
Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*
Ştefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional*
Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*
Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitatea*
Constantin Cucoş – *Timp şi temporalitate în educaţie*
Emil Păun, Dan Potolea – *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*
Cristina Neamţu – *Devianţa şcolară*
Alois Gherguţ – *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice*
Liviu Antonesei – *Polis şi Paideia. Şapte studii despre educaţie, cultură şi politici educative*
Constantin Cucoş – *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării*

în pregătire:

Emil Păun, Dan Potolea – *Reforma şcolii şi profesionalizarea personalului didactic*

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

www.polirom.ro

Redactor: Gabriel Cheşcu
Coperta: Radu Răileanu
Tehnoredactor: Radu Căpraru

Bun de tipar: septembrie 2006. Apărut: 2006
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. Polirom ABB S.A.
Str. Bucium, nr. 34, Iaşi 700265
Tel.: (0232) 230323; Fax: (0232) 230485

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



Ştiinţele educaţiei

Structuri, conţinuturi, tehnici

Constantin Cucoş

INFORMATIZAREA ÎN EDUCAŢIE

Aspecte ale virtualizării formării

Într-o epocă marcată de globalizare şi de expansiunea noilor mijloace de informare şi comunicare, actul educativ capătă noi dimensiuni, „revoluţia informatică" schimbând din temelii modelul clasic de transmitere a cunoaşterii. Cartea este prima lucrare pedagogică dedicată tratării *in extenso* a noii paradigme din educaţie, în consens cu perspectiva informatizării, şi răspunde actualelor restructurări din programele de învăţământ, inclusiv cerinţelor privind formarea cadrelor didactice. Este prezentată întreaga tipologie a situaţiilor educaţionale care implică utilizarea tehnologiilor virtuale pentru a ameliora calitatea învăţării, prin facilitarea accesului la resurse şi servicii, precum şi a schimburilor şi a colaborării la distanţă.

Virtualizarea educaţiei – determinări, fundamente, perspective • Mondializarea şi informatizarea procesului educativ • Cybercultura şi avatarurile învăţării în era internetului • Către un nou mediu de învăţare: comunitatea virtuală • *E-learning*-ul şi resursele sale formative • Educaţia deschisă la distanţă – o ipostază a virtualizării educaţiei

ISBN 973-46-0295-0
978-973-46-0295-7
9 789734 602957

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

CU IASI